

Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen (PO 2011)

Wissenschaftliche Hausarbeit

Die Kommasetzung als Problemkind des Orthographieerwerbs. Eine kritische Analyse der Kommadidaktik in Lehrwerken der Grundschule und der Sekundarstufe 1

Prüfungsfach:

Deutsch

Vergabe des Themas:

11. November 2015

vorgelegt von:

Name:

Michaela Rademacher

Matrikelnr.:

1440739

1. Prüfer:

Prof. Dr. Petra Gretsche

2. Prüfer:

Prof. Dr. Jörg Hagemann

1.	Einleitung.....	1
1.1.	Allgemeine Vorbemerkungen.....	1
1.2.	Fragestellung und Ziel der Arbeit.....	3
2.	Historische Entwicklung der Kommasetzung.....	4
2.1.	Von der Antike bis zur Erfindung des Buchdrucks	5
2.2.	Kodifizierung und Normierung	6
2.3.	Eine andere Sichtweise auf die Motiviertheit der Interpunktion	9
3.	Fachwissenschaftliche Grundlagen.....	11
3.1.	Das moderne Interpunktionssystem.....	11
3.2.	Die Funktion der Interpunktionszeichen für den Leseprozess	13
3.3.	Die moderne Kommatheorie	16
3.3.1.	Die Bedingungen der Kommasetzung.....	17
3.3.2.	Die kommarelevanten Positionen.....	18
4.	Fachdidaktische Grundlagen.....	22
4.1.	Herkömmliche Rechtschreibdidaktik	23
4.1.1.	Dependenzhypothese und traditionelle Grammatik	23
4.1.2.	Implikationen für die Kommadidaktik	26
4.1.3.	Aufgabentypen in Lehrwerken.....	28
4.2.	Allgemeine Annahmen zum Wissenserwerb.....	29
4.2.1.	Die kognitive Sichtweise des Lernens.....	30
4.2.2.	Die didaktisch relevanten Wissensformen	31
4.2.3.	Modell zum Wissenserwerb	32
4.3.	Zur Entwicklung der Kommasetzungsfähigkeit	35
4.3.1.	Die Entwicklung der Kommasetzung.....	36
4.3.2.	Art und Anzahl der Kommas	37
4.3.3.	Begründung der Kommasetzung	38
4.4.	Neue Rechtschreibdidaktik.....	39
4.4.1.	Autonomiehypothese und Graphematik	39
4.4.2.	Implikationen für die Kommadidaktik	42

5.	Untersuchung der Sprachlehrwerke	44
5.1.	Zur Konzeption der Sprachbücher	45
5.2.	Ablauf der Untersuchung	47
5.2.1.	Erkenntnisinteresse und Ziel	47
5.2.2.	Methodisches Vorgehen	48
5.3.	Analyse	49
5.3.1.	Aspekt Lerngegenstand	50
5.3.2.	Aspekt Bezugsgröße	53
5.3.3.	Aspekt Schrifttheorie	56
5.3.4.	Aspekt Wissensform	58
5.3.5.	Aspekt Wissensaufbau/ Lernprozess	61
5.4.	Kritische Gesamtbetrachtung und Fazit	65
6.	Zusammenfassung	71
7.	Ausblick	73
8.	Literaturverzeichnis	75
9.	Anhang	78

1. EINLEITUNG

1.1. ALLGEMEINE VORBEMERKUNGEN

„Vorán ging der Bürgermeister auf dem Kopfe, den glänzenden Zylinder an den Füßen, die Lackschuhe in der Hand, den unvermeidlichen Spazierstock hinter dem Ohr, das Kneiferschnürchen in eisernes Schweigen gehüllt“ (Zollinger 1940: 14, zit. von Bredel 2008: 1).

Kleines Zeichen, große Wirkung: Obwohl grammatikalisch durchaus möglich, steht es praktisch außer Frage, dass der Bürgermeister auf dem Kopf geht und den Spazierstock hinter dem Ohr trägt, ganz zu schweigen vom Zylinder an den Füßen. Jeder halbwegs begabte Leser wird die Ursache für diesen lustig unsinnigen Satz ganz schnell an den falsch gesetzten Kommas festmachen und diese entsprechend ändern können, um einen sinnvollen Satz zu erhalten.

Was jedoch viel interessanter ist, ist die Frage, warum wir diesen Satz in einer Weise lesen und verstehen, die zu derartigem Unsinn führt? Die Ursache dafür sind beim Lesen ablaufende mentale Prozesse, die uns als Leser in der Regel weder bekannt noch bewusst sind, die jedoch durch die Interpunktionszeichen – oder wie im oben genannten Zitat durch das Komma – gesteuert werden.

Das Komma gehört als Interpunktionszeichen zum Zeicheninventar des Schriftsystems und fällt daher in den Zuständigkeitsbereich der Rechtschreibung. Die schulische Vermittlung der Kommasetzung ist damit Teilbereich der Rechtschreibdidaktik. Will man den Gegenstand der Rechtschreibdidaktik – die Rechtschreibung bzw. Orthographie¹ - beschreiben, so bietet die Schriftlichkeitsforschung hierfür zwei Alternativen: die Autonomie- und die Dependenzhypothese.

Die beiden Begriffe beschreiben zwei verschiedene Sichtweisen auf das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache. Jede dieser Sichtweisen bietet eine andere Erklärung und Beschreibung der Orthographie. Aus Sicht der Dependenzhypothese ist Orthographie die in den Amtlichen Regelungen (im Folgenden AR genannt) kodifizierte Norm der Rechtschreibung (vgl. Hinney/ Menzel 1998: 265). Aus Sicht der Autonomiehypothese ist Orthographie ein Schriftsystem und somit „integraler Bestandteil der Grammatik des Deutschen“ (ebd. S. 265).

¹ Im Folgenden werden Orthographie und Rechtschreibung synonym verwendet.

Diese unterschiedlichen Sichtweisen auf das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache führen zu verschiedenen Konzeptionen von Rechtschreibdidaktik. Vor dem Hintergrund der Autonomiehypothese existiert bisher nur die Vorstellung einer neuen, modernen Rechtschreibdidaktik und damit auch Kommadidaktik – es liegen somit keine Erkenntnisse bezüglich ihrer Wirksamkeit vor. Der Erfolg der auf der Dependenzhypothese beruhenden aktuellen Rechtschreib- bzw. Kommadidaktik lässt sich hingegen in Zahlen fassen (vgl. Hinney/ Menzel 1998: 265).

Verschiedene Untersuchungen² der letzten Jahre zeigen beharrlich hohe Fehlerzahlen bei der Kommasetzung. Der Anteil der Kommafehler variiert dabei zwischen 41 Prozent bei Menzel/ Sitta (1980) und Sappok (2012) und 56 Prozent bei Bergner (1980) (vgl. Menzel/ Sitta 1980: 16f; Sappok 2012: 52 und Bergner 1980: 404). Aus dem Ergebnis von Afflerbach (1997), die bei Grundschulern – also vor Beginn des Kommaunterrichts – ca. 80 Prozent korrekt gesetzte Kommas ermittelt, lässt sich umgekehrt ein Fehleranteil von ca. 20 Prozent ableiten (vgl. Afflerbach 1997: 67).

Melenk (1998) ermittelt nach einer Unterrichtsreihe zur Vertiefung des für die Kommasetzung erforderlichen Grammatikwissens immerhin noch einen Fehleranteil von 44,6 Prozent (vgl. Melenk 1998: 46).³ Er kommt zu dem Ergebnis, dass der „Zusammenhang zwischen der Fähigkeit der Kommasetzung und der elementaren Grammatikkenntnis [...] weniger eng ist, als allgemein angenommen wird (ebd. S. 59).

Vor diesem Hintergrund lässt sich der „Output des Schulsystems in Sachen Kommatierungs-kompetenz“ ganz einfach in Zahlen darstellen (Sappok/ Naumann 2015: 13). 2, 3 und 5 von 10 ist die Faustformel für zwei fehlende von zehn zu setzenden Kommas im Gymnasium, drei fehlende Kommas in der Realschule und fünf fehlende Kommas in der Hauptschule (vgl. Sappok 2011: 139).

Aus den Befunden lassen sich zwei Besonderheiten im Zusammenhang mit der Kommadidaktik ableiten. Zum Ersten ist die „gängige Praxis in einem Maße erfolglos [...], das in der Orthographiedidaktik seinesgleichen sucht“ (Sappok/ Naumann 2015: 1). Es „kann sich kein Fachmann rühmen, die Kommasetzung als didaktisches Problem zufriedenstellend gelöst zu haben“ (ebd. S. 1). Zum Zweiten fangen Kinder schon lange vor der schulischen Vermittlung

² Ausführliche und differenziertere Darstellungen finden sich unter anderem bei Müller 2007 (Überblick und Kritik der bisherigen Studien zur Kommasetzungsleistung), bei Melenk u. Knapp 2001 (zum Einfluss von Signalwörtern und Satzbau auf die Kommasetzung).

³ Die Grammatikkenntnisse erschöpften sich in dem Fall in der Identifizierung und Markierung von Haupt- und Nebensatz, finiter Verbform, Konjunktionen, Relativpronomen und Fragewörtern (vgl. Melenk 1998: 55).

damit an, in ihren Texten Kommas zu verwenden (vgl. ebd. S. 12 und Afflerbach 1997: 67). Sappok und Naumann (2015) sprechen in diesem Zusammenhang von einem plötzlichen „Kommaerwachen“ (Sappok/ Naumann 2015: 12).

Im Hinblick auf den Kommaunterricht der Sekundarstufe ergibt sich für Sappok und Naumann bei der Umsetzung des didaktischen Primats, die Schüler da abzuholen, wo sie stehen, folgendes Problem: „Jede Schülerin/ jeder Schüler steht an einem anderen Bahnhof und hat dort obendrein auch schon Wurzeln geschlagen“ (ebd. S. 12). Das hat jedoch weitreichende Folgen, denn die unterschiedlichen Niveaus in der Kommasetzungsleistung bleiben unter Umständen ein Leben lang erhalten. Melenk bemerkt dazu, „die Ergebnisse der Studierenden [seien] besser, aber nicht glänzend“ (Melenk 1998: 47).

Aus den geschilderten Ergebnissen ergibt sich die Frage nach den Ursachen für die schlechte Kommasetzungsleistung von Schülern. Im Zusammenhang mit der Wissenschaft, die den Schulunterricht im Hinblick auf Erwerbstheorien, Inhalte, Methoden und Material organisiert und strukturiert, gerät dabei die der Kommadidaktik übergeordnete Rechtschreibdidaktik in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt liegt allerdings „keine theoretisch fundierte Gesamtkonzeption einer Rechtschreibdidaktik“ vor (Hinney/ Menzel 1998: 259). Die Auswirkung dieses Mankos auf die Interpunktionskonzeption lässt sich an dem Sammelsurium folgender Zitate ablesen. Die Aussagen reichen von „eklatanten didaktischen Fehlmodellierungen [...] der Interpunktionsdidaktik“ (Bredel 2010: 273) bis zur Unzulänglichkeit des amtlichen Regelwerks „befriedigende Antworten auf das Warum der Schreibung“ zu geben (Hinney/ Menzel 1998: 280) und gipfeln in dem Satz „Die Skizze der Bearbeitung [...] in Schulbüchern und Lehrplänen hat gezeigt, dass nicht nur keine, sondern falsche Vermittlungsstrategien verfügbar sind“ (Bredel 2010: 273).

1.2. FRAGESTELLUNG UND ZIEL DER ARBEIT

Die **Fragestellung** der vorliegenden Arbeit lautet:

Liegen die Ursachen für die schlechten Kommasetzungsleistungen in den Lehrwerken bzw. welche sichtbaren Merkmale/ Elemente in den Lehrwerken können das Scheitern der Kommadidaktik der Sprachbücher ermöglichen und begünstigen?

Aus der Fragestellung ergibt sich folgende **Zielsetzung**:

Durch eine eingehende Betrachtung der wissenschaftlichen und didaktischen Grundlagen der herkömmlichen und der neuen Rechtschreibdidaktik sowie der jeweiligen Vorstellungen zum Wissensaufbau sollen die Auswirkungen der jeweiligen Schriftauffassung (Dependenz- und Autonomiehypothese) und orthographietheoretischer Fundierung (Schulgrammatik und Graphematik) auf die Kommasetzungsleistung dargestellt werden. Ausgehend von der Annahme, dass sich die von der Schriftauffassung/ Dependenzhypothese beeinflusste theoretische Fundierung in der didaktischen Gestaltung der Lehrwerke widerspiegelt, soll mit der Analyse die Modalität der Auseinandersetzung mit dem Komma untersucht werden. Dadurch wird der Zusammenhang zwischen der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fundierung und dem Erfolg der Kommadidaktik herausgearbeitet werden.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich wie folgt: Zunächst wird die historische Entwicklung der Interpunktion geschildert. Daraufhin wird auf das moderne Interpunktionssystem und auf die Funktion der Interpunktionszeichen für den Leseprozess eingegangen, bevor im Rahmen der modernen Kommatheorie die Grundzüge der Kommasetzung sowie die kommarelevanten Positionen betrachtet werden. Daran anschließend erfolgt die Beschreibung der für die Arbeit relevanten theoretischen Grundlagen der herkömmlichen Rechtschreibdidaktik. Aufbauend auf den Vorstellungen der Kognitionspsychologie über nachhaltigen Wissensaufbau werden die Grundlagen der modernen Auffassung von Rechtschreibdidaktik vorgestellt. Im Anschluss an den theoretischen Teil erfolgt die Untersuchung der Sprachbücher. Dabei werden zunächst die Konzeptionen der untersuchten Sprachbücher und die methodische Herangehensweise dargestellt. Die Analyse ist so angelegt, dass die Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse integriert erfolgt. Eine kurze Zusammenfassung der Arbeit sowie das Aufzeigen der Zusammenhänge zwischen Theorieteil, Analyseergebnissen und Kommasetzungsleistungen bilden den Abschluss der Arbeit.

2. HISTORISCHE ENTWICKLUNG DER KOMMASETZUNG

Um zu verstehen, warum man sich auf der Suche nach Erklärungen zur Funktion und zum Gebrauch des Kommas im Deutschen unversehens in einem Dickicht aus Haupt-, Neben- und

Ausnahmeregeln⁴ wiederfindet, ist ein Blick in die Geschichte der Interpunktion nötig. Dabei werden wichtige und bedeutsame Impulse und Stationen der Interpunktionsentwicklung dargestellt. Dass manche dieser Impulse und Stationen - die Erfindung des Buchdrucks und der Wechsel vom lauten zum leisen Lesen - auch ganz anders erklärt werden können, wird im letzten Unterkapitel beschrieben.

2.1. VON DER ANTIKE BIS ZUR ERFINDUNG DES BUCHDRUCKS

Mit dem Gebrauch von Schriftzeichen wurde, aufgrund des damaligen Usus des Vorlesens, die Einführung von Gliederungs- und Trennungszeichen notwendig (vgl. Jansen-Tang 1988: 386). Grund dafür war die aus Buchstabenketten bestehende Textgestalt. Diese in Form der *scriptio continua* verfassten Texte konnten „ohne vorherige Kenntnis überhaupt nicht flüssig vorgelesen werden“ (Eisenberg et al 2005:7). Somit dienten die verwendeten Zeichen als Ton- und Pausenzeichen, die dem Vorleser das sinngemäße Vortragen des Textes erleichtern sollten (vgl. Baudusch 1980: 194).

Das zur Verfügung stehende Zeicheninventar – ein Punkt in verschiedenen Zeilenpositionen - stammte aus dem griechischen Interpunktionssystem, das ARISTOPHANES VON BYZANZ im 3. Jh. v. Chr. entwickelt hatte (vgl. Baudusch 1980: 194, Menzel/ Sitta 1982: 11). Unterschieden wurden dabei die *distinctio*, die *subdistinctio* und die *media distinctio* als „Bezeichnung kleiner, mittlerer und großer Pausen“ (Baudusch 1980: 194). Die *distinctio* entsprach einer vollen „Sinnpause mit Gelegenheit zum Durchatmen nach jedem geschlossenen Gedanken“ und wurde durch einen Punkt am Zeilenkopf markiert (ebd. S. 194). Mit der *subdistinctio*, einem Punkt am Zeilenfuß, wurde „eine größere inhaltliche Einheit in kleinere Glieder unterteilt, während die *media distinctio* in der Zeilenmitte „bei umfangreichen inhaltlichen Einheiten Gelegenheit zum Nachatmen“ geben sollte (ebd. S.195).

Etwa im 6. Jh. n. Chr. erhielten diese Zeichen einen neuen Namen. Die Umbenennung erfolgte „nach den grammatischen Namen der durch sie getrennten syntaktischen Einheiten“ (ebd. S. 195). So wurde aus der *distinctio* der *periodus*, später *punctum* genannt, aus der *subdistinctio* das *colon* und aus der *media distinctio* das *comma* (vgl. ebd. S. 195).

⁴ Siehe Auflistung der Regeln K 100 - K 132 im Rechtschreibduden und in den Amtlichen Regelungen §71 - §79.

Das Interpunktionssystem wurde im 13. Jh. unter ALKUIN mit seinem Werk *De Orthographia* weiterentwickelt und um verschiedene Zeichen ergänzt, so z.B. <!>, <?>, <;> (vgl. Jansen-Tang 1988: 388). Auch für ihn stellte die Interpunktion ein „Hilfsmittel für das richtige Lesen und den sinngemäßen Vortrag“ dar (ebd. S. 388).

Die Interpunktion orientierte sich anfangs ausschließlich an der gesprochenen Sprache. Ihre Funktion bestand darin, die „suprasegmentalen Elemente der gesprochenen Sprache ins Optische zu übertragen“ (Baudusch 1980: 194). Ihre Verwendung wurde daher mit dem rhythmisch-intonatorischen (vgl. Baudusch 1980:195) oder rhetorischen Prinzip (vgl. Menzel/ Sitta 1982: 13, Eisenberg et al 2005: 7) begründet.⁵

Zusammenfassend zeigt sich: Die Verwendung von Zeichen als Ton- und Pausenzeichen diente lange Zeit dem leserleichternden Gliedern von in *scriptura continua* geschriebenen Texten zum Zweck des sinngemäßen lauten (Vor-)Lesens. Zur Erklärung und Begründung wurde das rhythmisch-intonatorische Prinzip bemüht.

2.2. KODIFIZIERUNG UND NORMIERUNG

Mit der Erfindung des Buchdrucks veränderte sich einiges, sowohl die Funktion der Interpunktionszeichen betreffend als auch das Leseverhalten der Menschen. Durch die Möglichkeit der massenhaften Verbreitung der Druckerzeugnisse waren die Menschen nicht mehr auf einzelne Vorleser angewiesen, sondern konnten nunmehr still und für sich lesen (vgl. Menzel/ Sitta 1982: 12). Die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Drucker bzw. Setzer im Hinblick auf eine überschaubare Textgliederung waren nicht unerheblich, ging es doch um nichts weniger als die „Kennzeichnung der Satzstruktur im Schriftbild mit Hilfe der Interpunktion“ (Baudusch 1980: 197).

Das Interpunktionssystem, bisher wenig bis gar nicht normiert, sollte nun nach dem Willen der Buchdrucker, „ein möglichst klares, einfaches und übersichtliches Inventar an Zeichen“ beinhalten (Menzel/ Sitta 1982: 12). In den Anfängen des Buchdrucks wurden Interpunkti-

⁵ Das rhythmisch-intonatorische Prinzip, die direkte „Korrespondenz der Satzzeichen zu den suprasegmentalen Elementen der gesprochenen Sprache“ (Baudusch 1980:195), wird auch rhetorisches Prinzip genannt (vgl. Menzel/ Sitta 1982 und Eisenberg et al 2005).

onszeichen eher selten verwendet, jedoch kristallisierten sich Zeichen heraus, über die ein Konsens bestand: <. >, </>, <:>, <,>, <?> und <()> (vgl. ebd. S. 12).

Ob alle weiteren Entwicklungen auf die Erfindung des Buchdrucks zurückzuführen sind oder eher dem menschlichen Drang nach Ordnung und Systematik entsprangen, kann nicht beantwortet werden. Erstmals im deutschen Sprachraum wurden im 15. Jh. von NICLAS VON WYLE „feste Regeln über den Gebrauch der Satzzeichen“ beschrieben (Baudusch 1980: 199). Dabei nahm er sowohl den Leser als auch den Schreiber in den Blick, denn die Interpunktionszeichen sollten „zu richtigem Schreiben, richtigem Lesen und richtigem Verstehen“ beitragen (Scheuringer 1996: 23). Wyles Zeichen waren *strichlin*, *virgel*, *punct* am Satzende und *parentesis* (ebd. S. 23).⁶

Ebenfalls im 15. Jh. verfasste FRIEDRICH RIEDERER seinen *Spiegel der wahren Rhetorik* mit „Anweisungen zur Interpunktion“ (Scheuringer 1996: 24). Sein Zeicheninventar war deutlich umfangreicher als das von WYLE und enthielt neben den Grundzeichen *virgula*, *gempunctus erectus*, *coma*, *colon*, *periodus* auch „Ton- und Schriftzeichen“ wie *semipunctus*, *interrogativus*, *exclamativus*, *parenthesis* und *gempunctus iacens* (ebd. S. 25).⁷ Jedoch wurden sowohl WYLES als auch RIEDERERS Anweisungen von den Buchdruckern – und womöglich auch vom schreibenden Teil der Bevölkerung – kaum befolgt, da sie „grammatikalische Kenntnisse, die kaum einmal vorhanden waren“, voraussetzten (ebd. S. 25).⁸

Der Verlauf des 16. und 17. Jh. zeichnete sich durch die Bemühungen der Grammatiker aus, die „Verwendung der vorhandenen Zeichen durch Aufstellung eines Regelapparates zu begründen“ (Baudusch 1980: 199). Für dieses Vorhaben erwies sich jedoch das rhythmisch-intonatorische Prinzip als unzulänglich und ungeeignet, da die Verwendung der Zeichen in zunehmendem Maße weniger der Wiedergabe des Lautlichen als vielmehr der Gliederung des Satzes diene (vgl. ebd. S. 199). Die Grammatiken dieser Zeit verfügten jedoch noch nicht über Theorie und Begrifflichkeit, die Sätze zu gliedern und die Teile zu benennen. Dies änderte sich erst, nachdem zu Beginn des 18. Jh. die der französischen Grammatik entlehnte „Lehre von der Satzgliederung [...] von deutschen Grammatikern übernommen“ wurde (Bau-

⁶ Diese Namen entsprechen in etwa unseren heutigen Bezeichnungen für den Schrägstrich, das Ausrufezeichen, den Punkt, das Fragezeichen und die Klammer, in dieser Reihenfolge (vgl. Scheuringer 1996: 23).

⁷ Die Bezeichnungen in Riederers Zeichensystem entsprechen in etwa unseren heutigen Namen: Schrägstrich, Doppelpunkt, Ausrufezeichen, Punkt, linke Klammer, Divis, Fragezeichen, Klammer und Auslassungszeichen (vgl. ebd. S. 25).

⁸ Zu dieser Erkenntnis gelangte auch Melenk knapp 500 Jahre später: „Nun zeigt sich, dass gerade die elementarsten Grammatikkenntnisse [...] nicht vorhanden sind; also können sie auch nicht für die Kommasetzung herangezogen werden“ Melenk 1998: 57).

busch 1980: 199). Damit existierte auch für das Deutsche eine Grammatik als Grundlage für eine syntaktisch orientierte Interpunktionspraxis (Baudusch 1980: 199).

Mit der von KARL FERDINAND BECKER im 19. Jh. begründeten Satzgliedlehre stand dann endlich ein System zur Verfügung, mit dessen Theorie vom Satzbau und der zugehörigen Terminologie die Verwendung der Interpunktionszeichen festgemacht und begründet werden konnte (vgl. ebd. S. 199).

Eine für die heutige Orthographie sehr einflussreiche Phase stellte der Zeitraum zwischen Ende des 19. Jh. und Anfang des 20. Jh. dar (vgl. Scheuringer 1996: 71). Bestrebungen nach Normierung der Schreibung – und somit auch der Interpunktion – und amtlicher Kodifizierung prägten diesen Zeitraum (vgl. ebd. S.71 u. Jansen-Tang 1988: 398). Zwar verfasste KONRAD DUDEN u.a. den *Versuch einer deutschen Interpunktionslehre* (Bredel 2011: 1), jedoch spielte die Interpunktion auf keiner Orthographischen Konferenz eine Rolle und fand somit auch keinen Einzug in das 1901 auf der II. Orthographischen Konferenz beschlossene amtliche Regelwerk (vgl. Jansen-Tang 1988: 398 u. Scheuringer 1996:89). Anweisungen zur Interpunktion fanden sich zunächst nur im Buchdruckerduden von 1903. Erst 1915 gelangten die Interpunktionsanweisungen durch die Verschmelzung des Orthographischen Wörterbuchs mit dem Buchdruckerduden in das Regelwerk (vgl. Jansen-Tang 1988: 399 u. Scheuringer 1996: 94).

Durch die „Bemühungen der Dudenredaktion, den von KONRAD DUDEN vorgegebenen Regelapparat allen syntaktischen Möglichkeiten des Deutschen anzupassen“ (Baudusch 1980: 200), erhielt das Regelwerk mit der Zeit einen Umfang beträchtlichen Ausmaßes. Die pädagogische Absicht dahinter, „die orthographischen Regeln – zum Zweck der Lernbarkeit formuliert – am (einzuprägenden) Fall zu rekonstruieren“, war an sich lobenswert, hatte jedoch für das Komma eine Regeldarstellung in Form „einer beispiellosen Zersplitterung in Einzelfälle“ zur Folge (Bredel 2008: 177).

Zusammenfassend ist zu erkennen: Die historische Entwicklung der Interpunktion beruht auf Veränderungen in den Bedürfnissen und Gepflogenheiten der Sprachgemeinschaft. Orientierte sich die Interpunktion anfangs an der gesprochenen Sprache, besonders am Vortrag und an der freien Rede, so wurde sie letztlich aus den Gesetzen der geschriebenen Sprache heraus beschrieben und begründet (vgl. Jansen-Tang 1988: 397). Infolge dieser Veränderung kam es zu einem Wandel in der Begründung der Interpunktion vom rhythmisch-intonatorischen zum syntaktischen Prinzip.

2.3. EINE ANDERE SICHTWEISE AUF DIE MOTIVIERTHEIT DER INTERPUNKTION

Wie in der Kapiteleinleitung auf Seite 4 erwähnt, existiert mit der Darstellung von Bredele (2008) eine Sichtweise, die sich von herkömmlichen Geschichtsdarstellungen, wie sie beispielsweise in Baudusch (1980) vorliegen, abhebt, und die im Hinblick auf den Wechsel vom lauten zum leisen Lesen sowie auf den Wandel vom rhythmisch-intonatorischen Prinzip andere Deutungs- und Erklärungsmuster bietet.

Übereinstimmung mit herkömmlichen Darstellungen besteht in der Auffassung über eine Entwicklung, die durch einen Einschnitt im Leseverhalten, vom lauten zum leisen Lesen, zweigeteilt wurde (vgl. Bredele 2008: 95). Dieser Wechsel wird in herkömmlichen Darstellungen auf die Erfindung des Buchdrucks und die daraus resultierende „massenhafte Verbreitung von Schriftstücken“ zurückgeführt (ebd. S. 95). Bredele (2008) vertritt jedoch die Ansicht, der Wechsel vom lauten zum leisen Lesen sei „an die Einführung und die vollständige Durchsetzung des Spatiums, an den Wechsel von der *scriptio continua* zur *scriptio discontinua*“ gebunden (Bredele 2008: 95). Ihr zufolge ist „die Durchsetzung des Spatiums [...] der historische Augen-Blick, in dem die Stimme verstummt“ (ebd. S.98).

Doch worin genau besteht nun die andere Sichtweise auf die Interpunktion bzw. auf deren Entwicklung? Bredele (2008) geht in ihrem Ansatz von einer „Umorganisation der Aufgabenverteilung“ von Auge und Stimme beim Lesen aus, die sich durch den Wandel von *scriptio continua*-Texten zu *scriptio discontinua*-Texten ergeben hat (ebd. S. 97).

Vor der Einführung des Spatiums bestanden die Texte aus fortlaufenden und zusammenhängenden Buchstabenreihen. Beim Lesen dieser in *scriptio continua* verfassten Texte waren sowohl Auge als auch Stimme mit der Worterkennung beschäftigt (vgl. ebd. S.97). Das Auge übernahm dabei die Identifizierung von Buchstaben, während die Stimme für die „artikulatorische Verknüpfung von Buchstaben zu Silben und Wörtern“ zuständig war (ebd. S. 97). Dieses Mitsprechen ermöglichte die Speicherung des bereits Gelesenen im Gedächtnis, damit die auf diese Weise ermittelten kleineren Einheiten zu größeren Einheiten zusammengefügt werden konnten (vgl. Bredele 2011: 26).

Bei in *scriptio discontinua* verfassten Texten ist das Auge aufgrund des Spatiums allein in der Lage, einzelne Wörter zu erkennen (vgl. Bredele 2008: 98). Die laute Stimme wird für die Worterkennung nicht mehr benötigt und steht somit für weitere Sprachverarbeitungsprozesse zur Verfügung (vgl. ebd. S. 98). Die Stimme, jetzt nur noch ein durch Bewegung des Vokali-

sationstrakts ausgelöster „Muskeltonus, der als subvokalisatorischer Reflex spürbar ist“, ist nun zuständig für das Verknüpfen von Wörtern zu Phrasen und Sätzen (Bredel 2011:12). Die Sprachverarbeitungsprozesse sind Gegenstand von Kapitel 3.2.

Damit identifiziert Bredel zwei grundlegende Teiltätigkeiten des Leseprozesses, die sie mit *okulomotorischen*⁹ und *subvokalisatorischen*¹⁰ Aktivitäten bezeichnet (Bredel 2008: 99). Die okulomotorischen Aktivitäten dienen der Worterkennung, die subvokalisatorischen der Sprachverarbeitung (vgl. ebd. S. 99). Diese Aktivitäten werden in Kapitel 3.2. erklärt.

Mit dem Wandel vom lauten zum leisen Lesen veränderte sich auch der Zweck der Interpunktion (vgl. ebd. S. 95). Bredel formuliert das wie folgt: „Vor der Einführung des Spatiums wurden Interpunktionssysteme für das laute (Vor-) Lesen entwickelt, nach der Einführung des Spatiums für das leise Lesen“ (ebd. S. 95). Vorher wurden die Texte zum Zwecke der leichteren Vorlesbarkeit mithilfe der Interpunktionszeichen gegliedert, und das meist „nicht während des Schreibens [...], sondern nachträglich von einem späteren Leser“ (ebd. S. 95). Nachher dienten sie durch die Steuerung von Sprachverarbeitungsprozessen dem leisen Lesen.

Wie die Steuerung von Sprachverarbeitungsprozessen beim Lesen im Einzelnen aussieht, wird in Kapitel 3.2. dargestellt. Ein Hinweis soll hier schon gegeben werden: Die Zeichen des modernen Interpunktionssystems sind als Instruktionszeichen zu verstehen, die z.B. dafür sorgen, dass wir uns den eingangs erwähnten Bürgermeister auf dem Kopf gehend vorzustellen haben.

In der Zusammenschau stellt sich die Entwicklung der Interpunktion als eine wechselvolle Geschichte dar, deren Verlauf von den Bemühungen der Grammatiker um Normierung und Kodifizierung gekennzeichnet war. Der mit dem Buchdruck begründete Wechsel vom lauten zum leisen Lesen führte zu einem Wandel in der Begründung und Beschreibung der Interpunktionszeichen. Das vorherrschende rhythmisch-intonatorische Prinzip wurde – nachdem mit der Satzgliedlehre eine Terminologie zur Beschreibung der Zeichensetzung zur Verfügung stand – vom syntaktischen Prinzip abgelöst. Demgegenüber steht eine andere Auffassung. Ihr zufolge hängt die Entwicklung der Interpunktion eng mit der Entwicklung des Vorlesetextes zum Lesetext und daraus resultierend mit einer Veränderung der Textgestalt zu-

⁹Unter okulomotorischen Aktivitäten versteht man Tätigkeiten oder Bewegungen des Auges, die der Erkennung von Wörtern – durch Spatien gekennzeichnet – und von Texteigenschaften – die Anordnung des graphischen Materials in z.B. Spalten oder Abschnitten – dienen (vgl. Bredel 2008: 213).

¹⁰ Unter subvokalisatorischen Aktivitäten, auch Subvokalisation genannt, werden die Bewegungen der Artikulationsorgane verstanden (vgl. ebd. S. 97). Diese sogenannten Begleitaktivitäten im Vokalisationstrakt dienen der Verknüpfung von Wörtern zu Phrasen und Sätzen (vgl. ebd. S. 98).

sammen (vgl. Eisenberg et al. 2005: 7). Gemäß dieser Auffassung ist die Veränderung der Zeichenfunktion als auch der begründenden Prinzipien nicht auf den Buchdruck, sondern auf die Einführung des Spatiums zurückzuführen.

3. FACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

In diesem Kapitel werden die Komponenten des modernen Interpunktionssystems anhand ihrer formalen und funktionalen Eigenschaften vorgestellt (→ 3.1.). Anschließend wird gezeigt, wie die Interpunktionszeichen ganz im Dienste des Lesers und den beim Lesen ablaufenden Prozessen stehen können (→ 3.2.). Des Weiteren erfolgt mit den Ausführungen von Primus (1993) die Beschreibung einer modernen Kommatheorie: Sie beinhaltet die Darstellung der Systematik des Kommas, aus der sich drei Kommapositionen für die deutsche Kommasetzung ableiten lassen (→ 3.3.).

3.1. DAS MODERNE INTERPUNKTIONSSYSTEM

Das moderne Interpunktionssystem umfasst 12 Elemente, die „eine von anderen Schriftzeichen abgegrenzte Klasse von Zeichen“ bilden (Bredel 2011: 2). Interpunktionszeichen sind eindeutig, diskret und konsistent (vgl. ebd. S. 2). Das heißt, jedes Einzelelement erfüllt eine einzige Funktion (eindeutig), die nicht von anderen Elementen übernommen werden kann (diskret) und tritt im selben syntaktischen Umfeld immer auf (konsistent) (vgl. ebd. S. 2).

Innerhalb des Systems kann aufgrund funktionaler Unterschiede in *Wortzeichen*, *Textzeichen*, *kommunikative Zeichen* und *syntaktische Zeichen* differenziert werden (vgl. ebd. S. 31). Zu den Wortzeichen gehören Apostroph und Divis, zu den Textzeichen Gedankenstrich und Auslassungspunkte (vgl. ebd. S. 31). Unter den kommunikativen Zeichen versteht man Fragezeichen, Ausrufezeichen, Anführungszeichen und Klammern (vgl. ebd. S. 49). Punkt, Doppelpunkt, Semikolon und Komma werden zu den syntaktischen Zeichen gezählt (vgl. ebd. S. 66). Wie diese Einteilung zustande kommt, wird im Folgenden dargestellt.

Graphetische¹¹ und graphotaktische¹² Untersuchungen an Interpunktionszeichen ermöglichen eine Einteilung der Zeichen nach ihrer Position im Zeilenraum¹³, ihrer „Kontaktstellung zu Nachbareinheiten“ sowie zu ihrer „Position am Zeilenrand“ (Bredel 2008: 27). Mit Position der Zeichen im Zeilenraum ist der vorhandene oder nichtvorhandene „Kontakt mit der Grundlinie“ gemeint (ebd. S. 25-26). Bei der Kontaktstellung der Zeichen wird zwischen symmetrischer¹⁴ und asymmetrischer¹⁵ Position unterschieden. In Bezug auf den Zeilenrand differenziert man zwischen Zeichen, die „auf eine Zeilenrandposition festgelegt“ sind und solchen, die sowohl zeileninitial als auch zeilenfinal auftreten können (Bredel 2010: 261).

Aufgrund dieser formalen Unterschiede erhält man nun eine Klassifizierung in zwei Gruppen von Zeichen: die *Filler* und die *Klitika*. Die Gruppe der *Filler* verdankt ihren Namen der Fähigkeit der Zeichen, einen eigenen segmentalen Raum¹⁶ zu besetzen (vgl. Bredel 2011: 20). Der Name der Gruppe der *Klitika* ergibt sich aus dem Verhalten der Zeichen, sich an ein Stützzeichen anzulehnen und somit nicht allein in einem segmentalen Raum zu stehen (vgl. ebd. S. 20).

Zu den *Fillern* gehören also diejenigen Zeichen, die einen eigenen segmentalen Raum besetzen, eine symmetrische Kontaktposition aufweisen und sowohl am Anfang als auch am Ende der Zeile auftreten können (vgl. Bredel 2011: 20-21). Die Zeichen des Interpunktionsystems, die die genannten Kriterien aufweisen, sind Apostroph, Divis, Gedankenstrich und Auslassungspunkte, also die oben genannten Wort- und Textzeichen. Ihr Einsatzgebiet sind defekte Strukturen auf Wort- und Textebene: Wort- und Textanomalien, fehlende Wort- und Textteile sowie anormale morphologische und textuelle Verknüpfungen (vgl. Bredel 2010: 261-262).

Unter den *Klitika* fasst man die Zeichen zusammen, die nicht allein in einem segmentalen Raum stehen, sondern ein Stützzeichen benötigen, eine asymmetrische Kontaktposition aufweisen und nicht frei in der Zeile erscheinen können (vgl. Bredel 2011: 20-21). Die Zeichen,

¹¹ „Die Graphetik beschreibt die innere Form der Interpunktionszeichen [und] aus welchen Elementen ein Zeichen besteht“ (Bredel 2011: 4). So besteht z.B. der Doppelpunkt aus zwei vertikal angeordneten Punkten, während drei horizontal angeordnete Punkte die Auslassungspunkte anzeigen (vgl. ebd. S. 4).

¹² „Die Graphotaktik beschreibt die Position eines Interpunktionszeichens in der Zeile [und] welche Vorgänger- und welche Folgeeinheiten ein Interpunktionszeichen zulässt“ (ebd.).

¹³ Zur Terminologie siehe Bredel 2008: 25.

¹⁴ „Symmetrische Kontaktposition liegt vor, wenn ein Satzzeichen in beide Richtungen in Kontakt mit Elementen derselben Segmentklasse steht“ (Bredel 2008: 27). So stehen z.B. rechts und links von Divis und Apostroph immer Buchstaben wie in *Ich hab's verstanden* oder in *Tee-Ei*.

¹⁵ „Asymmetrisch soll eine Kontaktposition dann heißen, wenn ein Satzzeichen nach links und rechts in Kontakt mit Elementen nichtidentischer Segmentklassen steht“ (ebd. S. 27). So steht z.B. die linke Klammer zwischen Leerzeichen und Buchstabe.

¹⁶ Der segmentale Raum ist die „kleinste Einheit des Schreibraums“, in den z.B. Buchstaben, Ziffern und Interpunktionszeichen eingetragen werden (Bredel 2011: 19).

die die genannten Kriterien aufweisen, sind Fragezeichen, Ausrufezeichen, Anführungszeichen, Klammern, Punkt, Doppelpunkt, Semikolon und Komma; also die oben genannten kommunikativen und syntaktischen Zeichen. Ihr Einsatzgebiet sind intakte, fertige Strukturen auf Satz- und Textebene (vgl. Bredele 2008: 220). Kommunikative Zeichen markieren Wortketten als kommunikative Einheiten, syntaktische Zeichen dienen der Herstellung von syntaktischen Einheiten (vgl. Bredele 2010: 262).

Fazit: Die von Bredele geleistete Rekonstruktion des Zeicheninventars führt zu einer Unterscheidung der Interpunktionszeichen nach formalen und funktionalen Merkmalen, wobei der Grundsatz gilt: Zeichen mit unterschiedlichen formalen Merkmalen haben unterschiedliche Funktionen (vgl. Bredele 2011). Das Komma gehört wie Punkt, Doppelpunkt und Semikolon zu den syntaktischen Zeichen. Die Funktionen der Zeichen werden im folgenden Kapitel näher erläutert.

3.2. DIE FUNKTION DER INTERPUNKTIONSZEICHEN FÜR DEN LESEPROZESS

Bredele & Primus (2007) zufolge ergibt sich die Funktion der Interpunktionszeichen aus der Bestimmung ihres Gebrauchs: „Die Interpunktionszeichen sind eine Art Werkzeug zum Schreiben und Lesen [...]“ (Bredele/ Primus 2007: 102). Sie argumentieren weiter, „die Interpunktionszeichen seien ihrer Beschaffenheit nach für den Leser bestimmt“ (ebd. S. 103) und es sei „das Lesen, für das sie gemacht sind“ (vgl. ebd. S. 103). Um die Bedeutung der Interpunktionszeichen für den Leseprozess zu verdeutlichen, ist ein kleiner Exkurs in die Funktionsweise des Leseprozesses erforderlich.

Lesen bedeutet Wahrnehmung und Verarbeitung von visuellen Reizen in Form von Buchstaben, Ziffern, Sonderzeichen, Leerzeichen und Interpunktionszeichen (vgl. Bredele 2011: 7). Der Begriff des Lesens wird hier im engeren Sinn aufgefasst. Er bezieht sich auf die Wahrnehmung und Verarbeitung zugrundeliegenden Teilprozesse *Scanning* und *Processing* sowie die dabei ablaufenden *okulomotorischen* und *subvokalisatorischen Aktivitäten* (vgl. Bredele 2008: 99). Gleichwohl sind Wahrnehmung und Verarbeitung Vorgänge, die auf jeder der hierarchieniederen und hierarchiehöheren Prozessebenen des komplexen Leseprozesses ablaufen (vgl. Richter/ Christmann 2006: 28).

Scanning meint den Teilprozess des Lesens, der mit der Wahrnehmung und Verarbeitung „graphisch kodierte[r] Einheiten“ beschäftigt ist (Bredel 2011: 24). Scanning arbeitet auf der Grundlage von An- oder Abwesenheit von Schriftzeichen (vgl. ebd. S. 24). Texteigenschaften wie z.B. Wörter, Abschnitte, Spalten, Absätze, Überschriften oder Hervorhebungen können ebenso „auf einen Schlag“ erfasst werden wie fehlende Wort- oder Textteile (Bredel 2011: 24). Das Erkennen dieser Textmerkmale wird durch die okulomotorischen Aktivitäten des Lesers ermöglicht.

Processing meint den Teilprozess des Lesens, der mit der Verarbeitung und dem Aufbau „sprachlich kodierte[r] Einheiten“ auf Wort-, Satz- und Textebene beschäftigt ist (ebd. S. 24). Unterstützt durch die subvokalisatorischen Aktivitäten werden Buchstabenfolgen zu Wörtern, Wortfolgen zu Phrasen und Sätzen sowie Satzfolgen zu Texten verknüpft (vgl. ebd. S. 26). Diesen Vorgang nennt man *Parsing*.

Parsing stellt „eine Teiltätigkeit bei der Sprachverarbeitung [dar], die die Verknüpfung kleinerer zu größeren Einheiten beschreibt“ (Bredel 2011: 98). Gemäß des Wort-, Satz- und Textlesens werden drei verschiedene Parsingaktivitäten unterschieden: Das lexikalische Parsing betrifft das Zusammenfügen von Buchstabenfolgen zu Wörtern, das syntaktische Parsing beschreibt die unterordnende Verknüpfung von Wörtern zu Phrasen und Sätzen, während das textuelle Parsing das Zusammensetzen von Sätzen zu Texten beschreibt (vgl. ebd. S. 26).

Für alle Verarbeitungsabläufe beim Lesen gilt die Annahme eines Standardverfahrens, auch Default-Mechanismus genannt (vgl. Bredel 2011: 26 und Sappok 2012: 40). Das Standardverfahren beim Parsing ist die Subordination: Die beim Lesen neu hinzukommenden Wörter werden in die bereits aufgebaute Phrase eingebettet bzw. ihr untergeordnet (vgl. Bredel/ Primus 2007: 110).

Die unterordnenden Verknüpfungstätigkeiten verlaufen dabei von der Wort- über die Satz- zur Textebene (vgl. Bredel 2011: 26). Ein jeweils charakteristisches Zeichen veranlasst den Wechsel auf die nächsthöhere Ebene. Bredel formuliert das wie folgt: „Das Leerzeichen beendet das lexikalische Parsing, das Ergebnis wird an das syntaktische Parsing weitergereicht. Der Punkt beendet das syntaktische Parsing, das Ergebnis wird an das textuelle Parsing weitergereicht. Eine nicht beschriebene Fläche beendet das textuelle Parsing und damit das Lesen“ (ebd. S. 26).

Für die vorliegende Arbeit ist das syntaktische Parsing von besonderem Interesse, da das Komma in diesen Verrechnungsprozess auf der syntaktischen Ebene involviert ist.

Während das Parsing die kognitive Seite der Sprachverarbeitung beim Lesen beschreibt, bezieht sich die kommunikative Seite der Sprachverarbeitung auf die Rollenverteilung von Leser und Schreiber. Das Standardverfahren weist dem Schreiber als Verfasser die Rolle des Wissenden sowie dem Leser als Adressat die Rolle des Nichtwissenden zu (vgl. Bredele 2011: 29). Die Abweichung vom Standardfall wäre in dem Fall ein Rollenwechsel, der entsprechend markiert werden müsste (vgl. ebd. S. 29).¹⁷

Auf dieser Grundlage lassen sich nun die Interpunktionszeichen funktionell den eben beschriebenen Teilprozessen des Lesens, dem Scanning und Processing, zuordnen. Für die Interpunktionszeichen gilt hier der Grundsatz, dass sie dann intervenieren, wenn es zu einer Abweichung vom Standardverfahren kommt (vgl. Bredele 2011: 27).

Die Interpunktionszeichen, die das Scanning unterstützen, sind die mit Filler bezeichneten Wort- und Textzeichen: Apostroph, Divis, Gedankenstrich und Auslassungspunkte (vgl. Bredele 2008 u. Bredele 2011). Sie zeigen dem Leser einen Defekt in „der Verkettung sprachlichen Materials“ an (Primus 2010:14). Defekte können fehlende Wort- oder Textteile oder anormale Wort- oder Textverknüpfungen sein. Der Instruktionwert der Zeichen besteht in der Aufforderung an den Leser, entweder in der unmittelbaren Textumgebung nach Reparaturmöglichkeiten zu suchen oder den Defekt selbst zu reparieren (vgl. ebd. S. 15). Filler werden auch „Scanhilfen“ (Bredele 2011: 30) oder „Augenzeichen“ (Bredele 2008: 101) genannt.

Die Interpunktionszeichen, die das Processing steuern, sind die Klitika, auch „Prozesshilfen“ (Bredele 2011: 31) oder „Subvokalisationszeichen“ (Bredele 2008:101) genannt. Aufgrund der bereits erfolgten weiteren Differenzierung der Klitika kann nun auch den syntaktischen und kommunikativen Zeichen ihre Funktion zugewiesen werden. Kommunikative Zeichen regulieren „die Rollenkonstellation der schriftlichen Kommunikation“ und instruieren zu einem Rollenwechsel von Schreiber und Leser (Bredele 2011: 65).¹⁸ Syntaktische Zeichen steuern die Verknüpfungstätigkeiten des Lesers: Die subordinative satzgrammatische Verknüpfung wird solange fortgesetzt, bis eines der vier syntaktischen Zeichen auftritt und in die Verknüpfungstätigkeit eingreift (vgl. Bredele/ Primus 2007: 110). Dabei greifen die einzelnen Zeichen unterschiedlich stark in die Verknüpfungstätigkeit ein (vgl. Bredele 2011: 89). Während der Punkt jedwede Verknüpfungstätigkeit abbricht, instruiert das Komma den Leser, mit einer anderen Strategie als der Subordination fortzufahren (vgl. ebd. S. 68). An dieser Subordinationsblo-

¹⁷ Eine ausführlichere Darstellung des Rollenwechsels liegt mit Bredele 2010 vor.

¹⁸ Eine ausführliche Darstellung der Funktion der kommunikativen Zeichen findet sich bei Bredele 2011, S. 31-65; eine sehr ausführliche Darstellung der Funktion aller Interpunktionszeichen findet sich bei Bredele 2008.

ckade hat der Leser drei Möglichkeiten, wie er die beidseits des Kommas stehenden Einheiten in Relation setzen kann.¹⁹ Diese Möglichkeiten werden in Kapitel 3.3.2. als kommarelevante Positionen beschrieben.

Fazit: Mit Bredel (2008) liegt eine Sichtweise auf die Funktion der Interpunktionszeichen vor, die von der Sprachverarbeitung beim Lesen ausgeht und mit Online-Annahme bezeichnet wird (Bredel 2008: 18).²⁰ Vor diesem leseprozessbezogenen Hintergrund sind Interpunktionszeichen als Instruktionszeichen anzusehen, die dann in die Sprachverarbeitung eingreifen, wenn es zu Abweichungen vom Standardverfahren kommt. Das Standardverfahren beim Lesen besteht aus subordinierenden Verknüpfungsoperationen (vgl. Bredel/ Primus 2007: 110). Abweichungen vom Standardverfahren sind Störungen dieser Verknüpfungsoperationen. Die Filler weisen auf Defekte in der „Verkettung sprachlichen Materials“ hin (Primus 2010: 14), die kommunikativen Zeichen weisen auf eine Änderung der Rollenkonstellation hin (vgl. Bredel 2011: 65) und syntaktische Zeichen „errichten [...] syntaktische Verarbeitungsblockaden“ (ebd. S.89). Dabei instruieren sie den Leser zu unterschiedlichen Verknüpfungsoperationen.²¹

3.3. DIE MODERNE KOMMATHEORIE

Entgegen der Auffassung Bauduschs, die „Kommafunktionen im Deutschen sind – im Gegensatz zur Funktion der meisten übrigen Satzzeichen – vielgestaltig und schwer überschaubar“ (Baudusch 1997: 252), vertritt Primus die Ansicht, „daß die zugrundeliegende Regularität der Kommasetzung so einfach ist“, dass sie durch drei Bedingungen dargestellt werden könne (Primus 1996: 142). Aus diesen Bedingungen ergeben sich die nachfolgend beschriebenen kommarelevanten Positionen.

¹⁹ Eine genaue Darstellung der Funktion von Doppelpunkt und Semikolon findet sich bei Bredel 2011, S. 81ff.

²⁰ Für eine genaue Darstellung der Offline-vs. Online-Annahme siehe Bredel 2008, S. 14-19.

²¹ Der Vorstellung von Interpunktionszeichen als Instruktionszeichen liegt die Online-Annahme zugrunde (vgl. Bredel 2008: 18). Ihr zufolge werden Interpunktionszeichen „nicht auf sprachliche Strukturen, sondern auf Sprachverarbeitungsprozesse“ bezogen (ebd. S. 19). Eine entsprechende Regel könnte lauten: „X instruiert den Leser, y zu tun/ zu unterlassen; mit x als Interpunktionszeichen und y als spezifischer Teiltätigkeit“ (ebd. S. 19). Dagegen beruht die gängige Beschreibung der Interpunktion auf der Offline-Annahme, derzufolge Interpunktionszeichen sprachliche Konstruktionen kennzeichnen (vgl. ebd. S. 14).

3.3.1. DIE BEDINGUNGEN DER KOMMASETZUNG

„Ein Komma zwischen einem einfachen oder komplexen Ausdruck A und einem einfachen oder komplexen Ausdruck B ist regulär [genau dann, wenn] (a) und (b) oder (a) und (c) gelten:
(a) Es gibt einen Satzknoten, der A und B dominiert.
(b) Zwischen A und B interveniert eine syntaktische oder semantische Satzgrenze.
(c) A und B sind koordiniert, und die Koordination ist nicht durch eine echt koordinierende Konjunktion gekennzeichnet.“ (Primus 1993: 246)²²

Die in (a) formulierte erste Bedingung des Kommas lautet: die beiden Ausdrücke A und B stehen im selben Satz. Damit grenzt diese Bedingung das Komma funktional von den übrigen Trennungszeichen, wie z.B. dem Punkt, ab (vgl. Primus 1993: 246). Während der Punkt den „vollständigen Abbruch jedweder satzgrammatischen Verknüpfungstätigkeit“ zur Folge hat, muss diese beim Komma somit weiterlaufen (Bredel/ Primus 2007: 113-114).

Die in (b) formulierte zweite Bedingung des Kommas ist das Vorliegen einer Satzgrenze. Eine Satzgrenze liegt vor, wenn einer der Ausdrücke oder beide eine „vollständige Prädikationsstruktur“ aufweisen (Primus 1993: 246), d.h. über ein finites Verb als verbalen Kopf und dessen Argumente verfügen (vgl. ebd. S. 246). Besteht einer der Ausdrücke aus einem infiniten verbalen Kopf, so gilt „die semantische Satzwertigkeit als hinreichendes Kriterium“ für das Vorliegen einer Satzgrenze (ebd. S. 256).

Die Konstruktionen, für die die Bedingungen (a) und (b) gelten, heißen Herausstellung und Satzsubordination.

Eine der beiden Teilbedingungen in (c) fordert, „dass die Teile, zwischen denen ein Komma steht, in keinem richtigen Unterordnungsverhältnis stehen“ (Bredel/ Primus 2007: 91-92). Die andere Teilbedingung besagt, dass zwischen den Ausdrücken A und B ein Komma stehen muss, wenn eine echte koordinierende Konjunktion fehlt (vgl. Primus 1993). Echte koordinierende Konjunktionen sind *und*, *oder*, *sowohl – als auch*, *weder – noch*, *entweder – oder*, *so wie* (vgl. ebd. S. 248).

²² Diese Beschreibung beruht hauptsächlich auf der Arbeit von Primus. Vgl. Primus 1993 und 1996 und darauf aufbauend Bredel 2011. Vgl. auch Primus 1996, 1997 und 2010.

Die Konstruktionen, für die die Bedingungen (a) und (c) gelten, heißen Herausstellung und Nebenordnung bzw. Koordination (vgl. Bredel/ Primus 2007).²³ Im Folgenden werden Herausstellung, Satzsubordination und Koordination näher beschrieben.

3.3.2. DIE KOMMARELEVANTEN POSITIONEN

Komma bei Herausstellung

Unter Herausstellungen oder herausgestellten Ausdrücken werden Elemente oder Einheiten zusammengefasst, die sich außerhalb des zugeordneten Satzes befinden, aber dennoch zu ihm gehören (vgl. Bredel/ Primus 2007: 95). Herausstellungen können sowohl an den Satzgrenzen als auch im Satzinneren vorkommen – bei letzterem spricht man von Parenthesen. Sie werden durch ein Komma vom zugeordneten Satz abgetrennt (vgl. Primus 2006: 148).

Bredel/ Primus (2007) zufolge weisen Herausstellungen charakteristische Merkmale auf. Zum einen „bildet ein herausgestellter Satzteil in vielen Fällen eine Intonationsphrase, die durch einen Grenzton oder einen charakteristischen Tonhöhenverlauf markiert ist“ (Bredel/Primus 2007: 94). Zum anderen ist „eine herausgestellte Einheit oft nicht in den Trägersatz integrierbar“ (ebd. S. 95). Verhindert wird die Integration in den Trägersatz entweder durch den „unpassende[n] Kasus des herausgestellten Satzteils“ oder durch das Vorhandensein einer „pro-nominalen Kopie“ im Trägersatz (ebd. S. 95).

In der Literatur werden folgende Herausstellungstypen beschrieben und hier jeweils an einem Beispiel verdeutlicht:²⁴

1. Parenthese:

Parenthesen sind satzinterne Herausstellungen bzw. Einschübe (vgl. Bredel 2011 u. Primus 1993). Sie stehen in „Parenthesennischen“ und sind von „deutlichen intonatorischen Grenzsignalen (z.B. Pausen) eingerahmt“ (Primus 1993: 251, zit. nach Altmann 1981: 63f.). Beispiel: „*Dein Wintermantel, der blaue, muss in die Reinigung*“ (Primus 1993: 251).

²³ Nebenordnungen und Herausstellungen sind in allen Sprachen kommarelevante Positionen. Satzsubordinationen hingegen werden in den romanischen sowie in der niederländischen und englischen Sprache nicht kommatiert (vgl. Bredel/ Primus 2007: 91-100).

²⁴ Die Beispiele, mit denen die verschiedenen Herausstellungsstrukturen illustriert werden, sind Primus entnommen (vgl. Primus 1993, S. 250-255). Originär stammen sie jedoch aus dem DUDEN, wo sie „unter verschiedenen Bezeichnungen und an verschiedenen Stellen“ aufgeführt werden (Primus 1993: 251).

2. Linksversetzung

Der nach links herausgestellte Ausdruck erscheint im Trägersatz als „koreferentielle Proform“ (ebd. S. 253). Zwischen herausgestelltem Ausdruck und Trägersatz ist kein intonatorisches Grenzsinal erlaubt (vgl. ebd.). Beispiel: *„Deinen Vater, den habe ich gut gekannt“* (ebd. S. 253).

3. Freies Thema

Das Freie Thema unterscheidet sich von der Linksversetzung durch ein obligates intonatorisches Grenzsinal und eine fakultative „Wiederaufnahme durch eine Proform“ (Primus 1993: 253). Beispiel: *„Apropos Pferde, hast du Peters neue Stallungen schon gesehen?“* (ebd. S. 247).

4. Anreden, Interjektionen und Antwortpartikel

Anreden können nach links oder rechts herausgestellt werden, Interjektionen und Antwortpartikel „bevorzugt nach links“ (ebd. S. 253). Beispiele: *„Kinder, hört doch mal zu“*, *„Ach, das ist schade“*, *„Ja, daran ist nicht zu zweifeln“* (ebd. S. 253).

5. Rechtsversetzung

Die nach rechts herausgestellte Einheit wird im Trägersatz „durch die Präsenz eines koreferenten Ausdrucks“ eingeführt (ebd. S. 254). Herausstellung und Trägersatz sind durch ein intonatorisches Grenzsinal markiert (vgl. ebd. S. 254). Beispiel: *„Und haben sie die bestanden, die Lehre?“* (ebd. S. 254).

6. Nachtrag

Nachträge sind gekennzeichnet durch die Abwesenheit eines „koreferenten Ausdrucks“ und die Anwesenheit eines intonatorischen Grenzsinals (Primus 1993: 254). Beispiel: *„Wir müssen etwas unternehmen, und das bald“* (ebd. S. 254).

Die Notwendigkeit des Kommas in Herausstellungsstrukturen ergibt sich somit durch die Erfüllung der ersten beiden Bedingungen: Wenn zwei Ausdrücke im selben Satz stehen und einer der beiden Ausdrücke satzwertig ist, so muss an der satzinternen Satzgrenze ein Komma stehen. Herausstellungen sind gemäß Primus die einzige Kommadomäne, in der „das Komma eine eindeutige intonatorische Entsprechung“ haben kann (ebd. S. 245).

Komma bei Satzsubordination

Unter Satzsubordination versteht man die „unmittelbare Subordination einer Satzform an eine syntaktische Teilstruktur“ (Primus 1997: 479). Mit anderen Worten: Ein einfacher oder komplexer Ausdruck A wird einem einfachen oder komplexen Ausdruck B untergeordnet. Komplex sind die Ausdrücke, wenn die Möglichkeiten des syntaktischen Parsings erschöpft sind, ein weiterer Strukturaufbau also nicht mehr möglich ist. Die Satzgrenze zwischen den Ausdrücken wird durch ein Komma markiert (vgl. Primus 1993: 247).

Mit der von Primus gewählten Terminologie der ‚Satzgrenze zwischen einfachen oder komplexen Ausdrücken‘ ist es möglich, auf die „überkommene Unterscheidung von Haupt- und Nebensatz“ zu verzichten (Eisenberg 1989: 68). Diese für die Kommadidaktik der Schule einzige Bezugsgröße, eben die Unterscheidung von Haupt- und Nebensatz, ist jedoch insofern problematisch, als dass bei Streichen der Nebensätze aus Satzgefügen wie *Schule und Gesellschaft erwarten, dass die Schüler die Kommasetzung beherrschen* ein Hauptsatz übrig bleibt, nämlich *Schule und Gesellschaft erwarten*, der aufgrund der unvollständig gesättigten Verbalvalenz weder Satz und schon gar nicht Hauptsatz genannt werden kann (vgl. ebd. S. 69). Eisenberg schlägt stattdessen die Bezeichnung Matrix- oder Konstituentensatz vor (vgl. ebd. S. 69).

Während nun die Ermittlung der Satzwertigkeit in Subordinationskonstruktionen mit finiten verbalen Köpfen mit Hilfe der hier beschriebenen Systematik keine Schwierigkeit darstellt oder darstellen sollte, gestaltet sich dies bei Ausdrücken mit infiniten verbalen Köpfen schwieriger (vgl. Primus 1993: 256). Um zu zeigen, dass die Kommasetzung bei zu-Infinitiven, nicht wie §75 der Amtlichen Regeln nahelegt, an die Bedeutung von Sätzen gekoppelt ist, sondern syntaktischen Gegebenheiten folgt, wird hier kurz auf die Regelhaftigkeit der Kommasetzung bei zu-Infinitiven eingegangen (vgl. Bredel 2011: 71).

Kein Komma gesetzt wird bei Konstruktionen, in denen der Infinitiv als Argument des Verbs der Matrixstruktur fungiert und mit diesem einen Verbkomplex bildet (vgl. Primus 1993: 256). Durch den kohärenten Anschluss des Infinitivs an das andere Verb „sind die verbalen Köpfe und ihre Ergänzungen so ineinander verschränkt, dass keiner für sich genommen einen eigenen Satz bildet“ (Bredel 2011: 70). Durch Umformung des Ausdrucks in eine Kontrollkonstruktion mit „weil“ ist es möglich, die kohärente Anschlussfähigkeit des zu-Infinitivs zu ermitteln. Beispiel: *Ich wünsche diese Arbeit zu schreiben*. Kontrollkonstruktion: *Weil ich die Arbeit zu schreiben wünsche*.

Dagegen wird ein Komma gesetzt, wenn Konstruktionen diese Verschränkung von Infinitiv und Verb nicht aufweisen, wenn „Elemente, wie z.B. Modifikatoren, zwischen Infinitivargument und Matrixverb vorkommen“ und so den kohärenten Anschluss verhindern (Primus 1993: 257). Beispiel: *Es ist mir eine Freude, diese Arbeit zu schreiben*. Kontrollkonstruktion: *Weil es mir eine Freude ist, diese Arbeit zu schreiben*. Aber: **Weil es mir eine Freude die Arbeit zu schreiben ist*.

Komma bei Koordination

Koordination meint die „Verknüpfung formgleicher, syntaktisch gleichwertiger Elemente“ (Bredel 2011: 73). Die Elemente können Wörter, Phrasen oder Sätze sein (vgl. Primus 1993: 247). Diese sind syntaktisch nicht voneinander abhängig, wie das bei Herausstellung und Satzsubordination der Fall ist, und können ohne Grammatikalitätsverlust beliebig umgestellt und fortgesetzt werden (vgl. Bredel/ Primus 2007: 93). Primus zufolge stellt die Koordination „eine eigenständige Art der Verknüpfung“ dar (Primus 1993: 246).

Die Koordination von Elementen verlangt nicht generell das Setzen eines Kommas; es gibt Konstruktionen bzw. Konstruktionsmerkmale, die kein Komma erlauben (vgl. Primus 1993: 247). Zu diesen Merkmalen gehört das Vorhandensein von echt koordinierenden Konjunktionen wie z. B. *und*, *oder* oder *sowie*.

Anhand des Kriteriums der Wiederholbarkeit lassen sich echt koordinierende von nicht echt koordinierenden Konjunktionen leicht unterscheiden (vgl. Bredel 2011: 74). Echt koordinierende Konjunktionen können bei mehreren Koordinationselementen beliebig wiederholt werden (vgl. Primus 1993: 248). Mit den nicht echt koordinierenden Konjunktionen, wie z.B. *aber*, *doch*, *jedoch*, *sondern* verhält es sich anders. Diese können nicht wiederholt werden (vgl. Bredel 2011: 74).

Fazit: Die Kommasetzung im Deutschen erfolgt unter drei Voraussetzungen bzw. Bedingungen. Erstens: Die Teile, zwischen denen ein Komma gesetzt wird, müssen im selben Satz stehen. Zweitens: Eine Satzgrenze muss die beiden Teile trennen. Drittens: Die beiden Teile dürfen nicht in einem Unterordnungsverhältnis stehen (vgl. Bredel/ Primus 2007: 91-92). Aus den Kombinationen der Bedingungen resultieren die drei kommarelevanten Positionen: Herausstellung, Satzsubordination und Koordination - „die einzigen Domänen des deutschen Kommasystems“ (Bredel 2011: 68).

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild: Mit den Darstellungen von Bredel (2008) und Primus (1993) existiert ein Interpunktionssystem mit drei Gruppen von Zeichen. Die Funktion der Zeichen besteht in erster Linie in der Steuerung und Unterstützung des Leseprozesses. Die Gruppe der Wort- und Textzeichen operiert auf Textoberflächen und zeigt defekte Wort- und Textverknüpfungen sowie fehlende Wort- und Textzeichen an. Die Gruppe der kommunikativen Zeichen führt zu einem Rollentausch von Schreiber und Leser, der u.a. den eigentlich wissenden Schreiber zum Unwissenden und den eigentlich unwissenden Leser zum Wissenden macht. Die syntaktischen Zeichen hingegen steuern das syntaktische Parsing, indem sie als Verknüpfungsblockaden den weiteren Strukturaufbau in unterschiedlicher Ausprägung verhindern bzw. umlenken (vgl. Primus 1993, 1996, 1997, Bredel/Primus 2007, Bredel 2011).

Das Komma als syntaktisches Zeichen instruiert den Leser, die beiden Teile, zwischen denen das Komma steht, mit einer anderen Verknüpfungsstrategie als der Subordination aufeinander zu beziehen. Der Leser hat nun die Möglichkeit, einen Teil als zwar vom anderen Teil syntaktisch abhängig, jedoch nicht ihn integrierbar anzusehen – es resultiert Herausstellung. Die zweite Möglichkeit besteht darin, die beidseits des Kommas stehenden Teile als größtmöglich aufgebaute syntaktische Einheiten zu betrachten – es resultiert Satzsubordination. Die dritte und letzte Möglichkeit besteht in der Nebenordnung der Teile, d.h. der Leser erkennt die formale und satzfunktionale Gleichwertigkeit der Teile und ordnet sie nicht einander unter – es resultiert Koordination (vgl. Primus 1993, 1996, 1997, Bredel/Primus 2007, Bredel 2011).

4. FACHDIDAKTISCHE GRUNDLAGEN

In diesem Großkapitel geht es zum einen um die auf den Erkenntnissen der Kognitionspsychologie beruhenden allgemeinen Annahmen zum Lernen und zum Wissenserwerb. Zum anderen erfolgt die Gegenüberstellung der bisher in Schulen praktizierten normorientierten Rechtschreibdidaktik – im Folgenden herkömmliche Rechtschreibdidaktik genannt – und der Vorstellung von einer systemorientierten Rechtschreibdidaktik – im Folgenden neue Rechtschreibdidaktik genannt (vgl. Bredel 2009).²⁵

²⁵ Eine tabellarische Gegenüberstellung der herkömmlichen und der neuen Rechtschreibdidaktik findet sich bei Bredel 2009, S. 150 f.

Das Kapitel gliedert sich wie folgt: Zunächst werden die schrift- und orthographietheoretische Fundierung der herkömmlichen, normorientierten Rechtschreibdidaktik, die sich daraus ergebenden Implikationen für die Kommadidaktik sowie die verschiedenen in Lehrwerken existierenden Aufgabentypen dargestellt. Das zweite Unterkapitel stellt die kognitive Sicht des Lernens sowie die didaktisch relevanten Wissensformen dar und endet mit einem Modell zum kognitiven Wissenserwerb. Daraufhin wird auf die zeitlich lange vor der schulischen Vermittlung einsetzende Kommasetzung von Grundschulern, im Sinne einer „Ontogenese der Kommasetzung“, eingegangen (Afflerbach 1997). Zuletzt wird das Desiderat einer neuen, modernen und systemorientierten Rechtschreibdidaktik beschrieben, die sowohl den kognitiven Wissenserwerb als auch neue fachwissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigt.

4.1. HERKÖMMLICHE RECHTSCHREIBDIDAKTIK

Im Folgenden werden einerseits Gegenstand und Grundlage der bisher praktizierten, herkömmlichen Rechtschreibdidaktik sowie ihrer Bezugsgröße zur Erklärung rechtschreiblicher Erscheinungen beschrieben. Andererseits werden die Auswirkungen ihrer schrifttheoretischen Fundierung auf die Rechtschreibdidaktik im Allgemeinen und die Kommadidaktik im Speziellen geschildert.

4.1.1. DEPENDENZHYPOTHESE UND TRADITIONELLE GRAMMATIK

Die herkömmliche Auffassung von Rechtschreibung beruht auf der Dependenzhypothese. Diese fasst die „Schrift bzw. die schriftliche Sprache als Abbild der gesprochenen [Sprache]“ auf (Bredel 2004: 1). Die der schriftlichen Sprache zur Verfügung stehenden Zeichen stellen „ein dependentes sekundäres Zeichensystem zum primären Zeichensystem des Gesprochenen“ dar (Hinney/ Menzel 1998: 265).

Die Anhänger der Dependenzhypothese berufen sich in ihrer Begründung für die Abhängigkeit der geschriebenen Sprache von der gesprochenen auf folgende Argumente:

1. „Die Schrift ist nichts anderes als eine Visualisierung von Sprache“ (Dürscheid 2006: 36). Dieser Aussage liegt die Annahme zugrunde, dass die Buchstaben über die Laute definiert werden bzw. dass das Graphem „die schriftliche Repräsentation des Phonems“ darstellt (ebd.

S.129).

2. „Die Schrift wird sowohl phylo- als auch ontogenetisch später erworben als Sprache“ (ebd. S. 36).²⁶ Das heißt, Kinder lernen in ihrer Entwicklung erst sprechen und dann schreiben.
3. „Sprache existiert ohne Schrift, Schrift aber nicht ohne Sprache“ (ebd. S. 37). Die große Anzahl an Möglichkeiten, sprachliche Äußerungen durch z.B. Intonation, Prosodie oder Akzent zu artikulieren, findet im Geschriebenen keine Entsprechung (vgl. ebd. S. 37).
4. „Gesprochene Sprache wird bei weitaus mehr Gelegenheiten eingesetzt als die geschriebene“ (ebd. S. 37). Vor dem Hintergrund dieser Aussage ist Schrift nichts anderes als ein Behelfsinstrument für Situationen, in denen mündliches Kommunizieren gerade nicht möglich ist (vgl. ebd. S. 37).

Die Sichtweise der Dependenzhypothese beruht auf der Vorstellung von eindeutig aufeinander abbildbaren Lauten und Buchstaben. Dieses sogenannte Lautprinzip und die daraus resultierende Vorstellung einer idealen alphabetischen Schrift sind als Überbleibsel einer Entwicklung anzusehen, die Eisenberg (1990) wie folgt zusammenfasst: „Die Schriften unseres Schriftenkreises haben ihre Wurzeln in Bildern, Bilderschriften wurden zu Wortschriften, die Wortschriften wurden zu Silbenschriften. Aus den Silbenschriften entwickelten sich durch zunehmenden Einzellautbezug schließlich [...] die Alphabetschriften. Die Linie zunehmenden Lautbezugs der Schrift führt zum Ideal der Eins-zu-Eins-Entsprechung von Laut und Buchstabe“ (Eisenberg 1990: 6).

Mit der Annahme der Abhängigkeit der geschriebenen Sprache von der gesprochenen gehen bestimmte Vorstellungen über die Rechtschreibung und ihren Erwerb beziehungsweise ihre Vermittlung einher.²⁷ Aus Sicht der Dependenzhypothese dienen Buchstaben und Buchstabenverknüpfungen nur der Wiedergabe von Lauten und Lautverbindungen (Bredel 2004: 1). Alle Abweichungen der schriftlichen von der lautlichen Form gelten als Problem oder werden als „Mysterium“ (Bredel 2004: 1) oder als „von außen gemachte Norm“ wahrgenommen (Bredel 2010: 274).

Auch in den Erklärungen der Entwicklung bzw. des Erwerbs des Rechtschreibens machen sich die grundlegenden Annahmen der AR - Lautprinzip und Stammprinzip der Schreibung (vgl. ebd. S. 268) - bemerkbar. Hinney (1997) bemerkt dazu, dass „allen veröffentlichten

²⁶ Anstatt von phylogenetischer Entwicklung spricht man auch von soziogenetischer Entwicklung, „da die Schrift nicht naturgebunden sei, sondern als kulturelles Produkt erst entwickelt werden musste“ (Dürscheid 2006: 36).

²⁷ Ausführliche Darstellungen dazu finden sich u.a. bei Hinney 1997, S. 58 ff., bei Hinney/ Menzel 1998, S. 268 ff. und Hinney 2010, S. 57 ff.

Entwicklungsmodellen die Dependenzthese von Schrift“ zugrunde liegt (Hinney 1997: 108). In der Darstellung der Schriftaneignung als stufenförmige und in fester Reihenfolge ablaufende Entwicklung – von der logographischen über die alphabetische zur orthographischen Phase – werden die Grundprinzipien sichtbar, „nach denen die deutsche Schrift aufgebaut ist“ (May 1993: 9, zit. von Hinney/ Menzel 1998: 285).²⁸ Der Rechtschreiberwerb vollzieht sich aus Sicht der Dependenzhypothese „vom sogenannten Leichten (Lautorientierung) zum Schweren (Orientierung durch orthographische Regeln)“ (Hinney 2010: 59).

Gegenstand und Grundlage der herkömmlichen Rechtschreibdidaktik sind die Amtlichen Regelungen. Diese beruhen auf dem Laut- und Stammprinzip und stellen sich als Fülle von kasuistischen Einzelfallbeschreibungen dar (vgl. Hinney 2010: 57). Was in den Schulen im Rahmen des Rechtschreibunterrichts vermittelt wird, ist nichts anderes als „*die Beschreibungsmuster der amtlichen Orthographieregeln*“ (Hinney/ Menzel 1998: 265).²⁹

Hinney (1997) bemängelt, dass die als widersprüchlich und chaotisch geltenden Regelformulierungen in den AR „unreflektiert für den Unterricht übernommen“ werden (Hinney 1997: 61). Daraus folgt für die Schüler ein Lernen nach Regeln und Merksätzen, die keinerlei Einsicht ins System bieten, aber dafür die Wahrnehmung der Orthographie als nicht lernbar fördern (vgl. Hinney 1997: 58).

Als großes Manko der herkömmlichen Rechtschreibdidaktik wird der fehlende Kategorienbildungsprozess während des Erwerbs rechtschreiblichen Wissens angesehen (vgl. Hinney/ Menzel 1998: 272). Das Wissen um Kategorien, mit denen orthographische Zusammenhänge und Regularitäten beschrieben werden können, sollte am Ende des Lernprozesses vorhanden sein und nicht am Anfang vorausgesetzt werden (vgl. ebd. S. 272). Hinney und Menzel (1998) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass sich die Erklärungsmuster der Orthographieregeln „eher an den Schriftkundigen“ richten, der über entsprechendes kategoriales Wissen verfügt, für den Lerner aber ungeeignet sind (ebd. S. 275).

Die grammatische Bezugsgröße der herkömmlichen Rechtschreibdidaktik ist die traditionelle Grammatik. Diese bietet zur Erklärung orthographischer Phänomene das Konzept der Wortarten und der Satzglieder (vgl. Bredel/ Günther 2006: 209). Dieses Grammatikmodell bestimmt

²⁸ Eine ausführlichere Darstellung hierzu findet sich bei Hinney 1997, S. 108 ff. und bei Hinney/ Menzel 1998, S. 284 ff.

²⁹ Besonders auf der Zunge zergehen lassen muss man sich die Aussage der Herausgeber des amtlichen Regelwerks, „die Beschreibungsmuster im Regelteil [seien] weder eine primär nach linguistischen Kriterien aufbereitete wissenschaftliche Darstellung [...], noch stellten sie ein primär nach didaktischen Gesichtspunkten aufgebautes Lehrbuch der deutschen Rechtschreibung dar“ (Augst und Schaefer 1997: 75 zit. nach Hinney/ Menzel 1998: 267).

„bis heute den Grammatikunterricht und die landläufigen Vorstellungen von Orthographie“ (ebd. S. 2006: 209).

4.1.2. IMPLIKATIONEN FÜR DIE KOMMADIDAKTIK

Die Beschreibungen und Formulierungen der Amtlichen Regeln stellen die Grundlage der herkömmlichen Kommadidaktik dar; mit Theorie und Terminologie der traditionellen Grammatik, einer Wortartengrammatik, wird die Kommasetzung erklärt. Daraus ergeben sich für die Kommadidaktik nachfolgend beschriebene Implikationen.

AR als Grundlage

Zur Tauglichkeit der AR als Grundlage der Vermittlung der Kommasetzung schreibt Bredel (2010): Das „Setzen des Kommas und auch das Setzen aller anderen Zeichen [wird] traditionell kasuistisch, auf der Basis von Einzelfällen gelehrt und gelernt“ (Bredel 2010: 259). Eine Einzelfalldarstellung der Kommasetzung, wie sie in den AR vorliegt, führt zu der Annahme, es gebe verschiedene Kommas mit unterschiedlichen Funktionen. So ist bei Melenk von „einzelnen Typen der Kommasetzung“ (Melenk 1998: 46) und einer „Vielzahl verschiedenartiger Kommas“ (ebd. S. 54) die Rede.

Traditionelle Grammatik als Bezugsgröße

Ausgehend von der Annahme, für eine erfolgreiche Kommasetzung seien gute Grammatikkenntnisse – wie z.B. Unterscheidung von Haupt- und Nebensatz, Erkennen der finiten Verbform sowie der Konjunktionen, Relativpronomen und Fragewörter – erforderlich, kam Melenk (1998) zu der Erkenntnis, dass die Unterscheidung von Haupt- und Nebensatz zwar relativ gut gelingt, jedoch dafür die „Wortartbestimmung [...] für die allermeisten Schüler keine Hilfe“ darstellte (Melenk 1998: 57). Ein Blick in die Lehrwerke zeigt eine Sammlung von Angaben oder Merksätzen, die jeweils auf die Nebensatzeinleitende Funktion von Konjunktionen und Relativpronomen verweisen.

Fehlende Systematik und Normorientierung

Die Kommaeregeln der AR beschreiben nicht das System der Interpunktion, sondern geben die amtlich normierte Schreibweise wieder, und das für jeden Einzelfall. Aus der daraus resultierenden unsystematischen Aufstellung von Hauptregeln sowie Sonder- und Ausnahmeregeln ergibt sich folgendes Problem: „Jede Abweichung von den elementaren Formen führt zu einer hohen Fehlerquote“ (ebd. S. 55). So stellte Melenk (1998) bei seinen Versuchspersonen in prototypischen Satzgefügen bessere Kommasetzungsleistungen fest als in solchen, die vom Prototyp abweichen (vgl. ebd. S. 56).³⁰

Lernen anhand von Merksätzen und Regeln

Bredel (2007) spricht bezüglich der Annahme, Schüler könnten allein anhand von Regeln und Merksätzen normgerechtes Schreiben erlernen, von „einem der schwerwiegendsten Irrtümer der Sprachdidaktik“ (Bredel 2007: 98, zit. von Hinney 2010: 54). Merksätze und Regeln verhindern, dass Schüler die Entwicklung, die zu Klassifikation und Terminologie geführt hat, nachvollziehen können, denn sie setzen genau dieses Wissen voraus (vgl. Hinney/ Menzel 1998: 272). Sie ermöglichen keine Einsicht in die Systematik der Kommasetzung (vgl. Bredel 2009: 135) und lassen Schüler das Schriftsystem „als undurchdringliche, von außen gemachte Norm wahr[...]nehmen (Bredel 2010: 274).

Üben, üben, üben

„Traditionell ist Rechtschreibunterricht der Inbegriff von Üben“ (Hinney/ Menzel 1998: 259). Menzel (1998) kommt in seiner Studie zu dem Ergebnis, dem Rechtschreib- bzw. Grammatikunterricht gehe es „in erster Linie um die Vermittlung von grammatischem Wissen und um dessen sprachliche Anwendung“ (Menzel 1975: 133). Zu einem ähnlichen Schluss kommt Bredel (2008), die bemängelt, dass die Kommadidaktik, wie auch die gesamte Interpunktionsdidaktik, „ausschließlich auf den Produktionsprozess ausgerichtet“ sei (Bredel 2008:221).

Das mechanische Anwenden von Regeln, deren Sinn sich Schülern nicht oder nur unzureichend erschließt, führt auch nach der hundertsten Wiederholung nicht zu mehr Erfolg, solange das Üben nur auf die richtige Verwendung des Kommas zielt und nicht auf das Verstehen seitens der Schüler.

³⁰ Hier muss die Frage erlaubt sein, was erstens ein prototypisches Satzgefüge ist und wie zweitens elementare Formen aus einer Vielzahl von Einzelbeschreibungen herausgefiltert werden können.

Wissen, dass: Mit diesen Worten lassen sich sowohl die genannten Implikationen zusammenfassen als auch der Ertrag der gängigen Komma didaktik beschreiben. Die Anhäufung von deklarativem Wissen in Form von Regeln ist jedoch kein Garant für die dauerhaft erfolgreiche Kommasetzung, denn mit dem Aufsagen einer Komma regel geht nicht automatisch die korrekte Kommasetzung einher (vgl. Ossner 2006: 164). Ossner (2006) zufolge ist seit langem bekannt, „dass deklaratives Wissen in der Orthographie keine Sicherheit bringt“ (ebd. S. 164).

4.1.3. AUFGABENTYPEN IN LEHRWERKEN

Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf dem Ergebnis einer Studie, 1975 durchgeführt von Menzel, die sich mit den „an den Lernenden gerichteten Einzelaufträgen, die zur Erarbeitung [eines grammatischen Themas] gestellt werden“, befasst (Menzel 1975: 122).

Unter Aufgabe oder Aufgabenstellung werden alle Informationen, Instruktionen, Problemstellungen und Denkanstöße zusammengefasst, die in unterschiedlicher Weise dafür sorgen, dass sich Schüler mit den Lerngegenständen beschäftigen. Menzel (1975) unterscheidet folgende Aufgabentypen (vgl. Menzel 1975: 122):

- Aufgaben zur Kenntnisvermittlung: Darunter fallen alle Beschreibungen, Erklärungen, Darstellungen, Merksätze oder Sonstiges, die der Vermittlung des Wissens dienen.
- Aufgaben zur Einübung: Diese Aufgaben dienen meist der Eingewöhnung in ein Thema und werden nach einem starren Muster abgearbeitet.
- Anwendungsaufgaben: Dazu gehören Aufgaben, die die Ausführung des erworbenen Wissens in Form von Regeln und Merksätzen verlangen.
- Kontrollaufgaben: Diese Aufgaben dienen der Überprüfung des Wissens und der Kenntnisse und verlangen von Schülern das Erkennen bestimmter Formen und Muster.
- Aufgaben zur Problemlösung: Aufgaben dieses Typs fordern Schüler auf, eigene Überlegungen und Vergleiche anzustellen.
- Beobachtungs- und Experimentieraufgaben: Diese Aufgaben erfordern selbstständiges Bearbeiten des Themas mittels vorgegebener Operationsregeln und dienen dem Auffinden, nicht dem Nachvollzug einer grammatischen Regel.

- Untersuchungsaufgaben: Darunter fallen Aufgaben, die es Schülern ermöglichen, aufgrund von Verfahren wie Gegenüberstellungen oder Klassifizierungen, Aussagen über die Systematik des Lerngegenstandes zu treffen (vgl. ebd. S. 123-124).

Menzel (1975) stellt fest, dass fast 80% der Aufgaben auf Vermittlung, Einüben und Anwenden des Wissens entfallen, jedoch nur knapp 15% auf Problemlösungs-, Beobachtungs- und Untersuchungsaufgaben (vgl. ebd. S. 127).³¹ Durch eine Analyse der Lernaufträge, genauer der handlungsauffordernden Verben der Lernaufträge, kommt er zu dem Ergebnis, dass der größte Teil der Aufgaben der Reproduktion des Wissens dient. Lediglich ein kleiner Teil fordert zu mehr oder weniger stark gelenkten Experimenten und Beobachtungen auf und ein noch kleinerer Teil der Aufgaben ermöglicht Sprachbeschreibung und Sprachreflexion (vgl. ebd. S. 131-133).

Fazit: Vor dem Hintergrund der Dependenzhypothese und der traditionellen Grammatik lässt sich die herkömmliche Rechtschreibdidaktik als eine normorientierte Instanz zur Vermittlung von Rechtschreibwissen beschreiben, deren Lerngegenstand die in der Terminologie der traditionellen Grammatik verfassten Orthographieregeln sind. Der Rechtschreiberwerb stellt sich als Abfolge von Entwicklungsstufen dar, deren Ähnlichkeit zu den Prinzipien der Schreibung ebenfalls auf der Dependenzhypothese beruht. Die Aneignung der Rechtschreibung wird durch Unterrichtswerke begleitet, deren didaktisches Aufgabenpotential sich größtenteils in reproduktiven Aufgaben erschöpft (vgl. Menzel 1975: 127).

4.2. ALLGEMEINE ANNAHMEN ZUM WISSENERWERB

Im Folgenden werden die zentralen Aussagen der kognitiven Sichtweise des Lernens dargestellt und die für die Didaktik bedeutsamen Wissensformen beschrieben. Des Weiteren wird ein Erwerbsmodell für das Rechtschreiblernen vorgestellt, das die kognitive Sichtweise und die unterschiedlichen Wissensformen vereint und in Bezug zueinander setzt (vgl. Hinney 1997: 31ff.). Das Modell des Wissenserwerbs bezieht sich explizit auf das Erlernen der Rechtschreibung (vgl. ebd. S. 31ff.). Da die Interpunktion ein Teilbereich der Rechtschreibung ist, wäre zu überlegen, das Modell auch auf die Kommasetzung anzuwenden.

³¹ Die restlichen Prozente entfielen auf „[s]onstige Aufgaben [...], die nicht unmittelbar zur Grammatik gehören, wie z.B. [...] etwas vorzulesen, zu erzählen, abzuschreiben usf.“ (Menzel 1975: 124).

4.2.1. DIE KOGNITIVE SICHTWEISE DES LERNENS

In der kognitiven Betrachtung von Lernprozessen wird Lernen als aktiver, im Gedächtnis des Kindes ablaufender Vorgang betrachtet (vgl. Hinney 1997: 33).³² Dabei geht es nicht nur um die reine Wissensaneignung, sondern auch um Problemlösung und Selbstkontrolle (vgl. ebd. S. 35).

Das Gedächtnis als der Ort, an dem unser Wissen gespeichert ist, stellt den zentralen Bestandteil des Informationsverarbeitungsapparats dar. Aus der Umwelt eintreffende Reize und Informationen werden dort aufgenommen, mit bereits vorhandenen Wissensbeständen abgeglichen und verknüpft und in Form von Propositionen³³ und mentalen Bildern im Langzeitgedächtnis gespeichert (vgl. Woolfolk 2008: 309). Von dort aus sind sie zum Zweck der weiteren Verarbeitung und Erweiterung jederzeit wieder abrufbar (vgl. ebd. S. 309).

Informationsverarbeitung bedeutet also Sammeln von Informationen, diese in Beziehung zum bereits vorhandenen Wissen setzen, die daraus entstandenen neuen Wissensseinheiten speichern und bei Bedarf wieder abrufen. Vor diesem Hintergrund ist Lernen als eine „eigenaktive, konstruktive und geistige Tätigkeit, die der Mensch auf der Grundlage seiner individuellen Wissensbasis vollzieht“ zu verstehen (Hinney 1997: 34).

Als bedeutsam für Lernen und Wissensaneignung im kognitiven Informationsverarbeitungsprozess hat sich die Unterscheidung von verschiedenen Wissensformen herausgestellt. Unterschieden werden deklaratives Wissen, prozedurales Wissen, Wissen um Problemlösungen und metakognitives Wissen (vgl. Hinney 1997: 35). Diese „didaktisch relevanten Wissensformen“ stehen nicht gleichwertig nebeneinander, sondern sind hierarchisch ineinander eingebettet (ebd. S. 36). Das heißt, aus deklarativem Wissen kann, muss aber nicht automatisch prozedurales Wissen entstehen und das Wissen um Problemlösungen und Kontrolle des Lernens dient gleichermaßen bei der Anwendung von deklarativem als auch prozeduralem Wissen (vgl. ebd. S. 34). Die vier verschiedenen Wissensformen werden im Folgenden kurz dargestellt.³⁴

³² Eine ausführliche Darstellung findet sich bei Woolfolk 2008, S. 307-318.

³³ „Eine Proposition ist die kleinste Wissensseinheit, die als wahr oder falsch beurteilt werden kann“ (Woolfolk 2008: 321).

³⁴ Für eine ausführlichere Darstellung siehe Woolfolk 2008, S. 318-331 und S. 361-371.

4.2.2. DIE DIDAKTISCH RELEVANTEN WISSENSFORMEN

1. Deklaratives Wissen ist Wissen um Sachverhalte und Fakten, auch „wissen, dass...“ genannt (vgl. ebd. S. 35). Es wird in bedeutungshaltigen propositionalen Netzwerken³⁵ gespeichert, ist verbalisierbar und steht explizit und bewusst zur Verfügung (vgl. Woolfolk 2008: 318).

2. Prozedurales Wissen oder „wissen, wie...“ ist Handlungswissen und steuert meist automatisch die Ausführung von Handlungen und Fertigkeiten (vgl. Hinney 1997: 38). Zu den Fertigkeiten gehören sowohl psychomotorische, wie z. B. Autofahren als auch kognitive, wie z.B. Rechtschreiben (vgl. ebd. S. 38). Prozedurales Wissen ist unbewusst und kann oft nicht verbalisiert werden (vgl. ebd. S. 39). Durch die Überführung von deklarativem Wissen – jenes Wissen, das Fakten, Sachverhalte und Strategien beinhaltet, die für die Ausübung der Tätigkeit benötigt werden – in sogenannte Handlungsregeln³⁶ vollzieht sich der Erwerb des prozeduralen Wissens (vgl. ebd. S. 39).

3. Das Wissen um Problemlösungen stellt Strategien bereit, mit denen der Lerner in die Lage versetzt wird, „jenseits der gelernten Lösungsmuster und –regeln“ Antworten auf seine Fragen und Lösungen für seine Probleme zu finden (Woolfolk 2008: 361). In der Literatur werden folgende Strategien aufgeführt: Der Algorithmus geht Schritt für Schritt vor und folgt dabei einem bestimmten Plan; die Ziel-Mittel-Analyse unterteilt das Problem in kleine, besser und leichter zu erreichende Teilziele; die Rückwärtsanalyse beginnt am Ziel und arbeitet sich zum Anfang durch und die Strategie des Analogie-Denkens sorgt dafür, dass die Suche nach Lösungen nur in den Bereichen erfolgt, die der momentanen Problemsituation ähneln (vgl. ebd. S. 365-366).

4. Unter metakognitivem Wissen versteht man „Wissen über unsere eigenen kognitiven Funktionen (Denken, Gedächtnis, Lernen und Wahrnehmen)“ (ebd. S. 329) oder „das Wissen eines Menschen um sein eigenes Wissen“ (Hinney 1997: 48). Metakognitives Wissen dient der Überwachung und der Steuerung von Lernprozessen und äußert sich in den metakognitiven Grundfertigkeiten Planen, Überwachen und Bewerten (vgl. Woolfolk 2008: 330).

³⁵ Propositionales Netzwerk meint „untereinander verbundene Begriffe und Beziehungen, die das Wissen im Langzeitgedächtnis darstellen“ (Woolfolk 2008: 321).

³⁶ Unter Handlungsregeln oder Handlungsvollzugsregeln versteht man „Regeln über die Auswahl von Aktionen unter bestimmten Bedingungen“ (Woolfolk 2008: 324). Mit Handlungs- oder Handlungsvollzugsregeln beschreibt man „das den Fertigkeiten zugrundeliegende prozedurale Wissen“ (Hinney 1997: 39). Handlungsregeln werden in ‚Wenn-dann-Beziehungen‘ formuliert (ebd. S. 39).

Ein weiteres, nicht zu unterschätzendes Wissen ist dasjenige, das der Lerner bereits aufgebaut hat, er also in die schulisch organisierten Lernprozesse mitbringt. Die fast schon floskelhafte Formulierung des didaktischen Grundsatzes ‚an vorhandenes Wissen anknüpfen‘ ist durchaus ernst zu nehmen, denn „es kann nur das verstanden und gelernt werden, was sich mit bereits vorhandenem Wissen verbinden läßt“ (Hinney 1997: 50).

4.2.3. MODELL ZUM WISSENSERWERB

In der Lernpsychologie werden für die Entwicklung des prozeduralen Wissens oder der „automatisierten Fertigkeiten“ drei Stufen vorgeschlagen (Woolfolk 2008: 338). Man unterscheidet eine kognitive Stufe, in der hauptsächlich deklaratives Wissen und kleinschrittiges Fortschreiten das Handeln bestimmen (vgl. ebd. S. 338). In der darauffolgenden assoziativen Stufe können mehrere Schritte kombiniert ausgeführt werden; durch häufiges Üben erreicht der Lerner schließlich die autonome Stufe, auf der die Handlungen ohne „ohne großen Aufmerksamkeitsaufwand“ durchgeführt werden können (ebd. S. 338).

„Rechtschreiben ist eine sprachliche Handlung, die als kognitive Fertigkeit auf *prozeduralem Wissen* beruht“ (Hinney 2010: 51). Rechtschreiben können heißt nichts anderes, als über orthographische Handlungsregeln zu verfügen. Das Modell zum Wissenserwerb stellt den Aufbau des recht Schreiblichen Handlungswissens als einen in drei Phasen ablaufenden Prozess dar – von der kognitiven über die assoziative zur autonomen Phase – wobei „jeder Phase [...] ein bestimmter Sprachverarbeitungsprozess zugrunde“ liegt (Hinney 1997: 51).

Es finden sich in der Literatur keine Hinweise auf eine mögliche Anwendbarkeit des Modells für die Kommadidaktik. Bei der folgenden Beschreibung der einzelnen Phasen des Wissenserwerbs wird daher versucht, das Potential des Modells für die Kommadidaktik durch entsprechende Beispiele darzulegen. Die Beispiele stammen aus der Domäne *Komma bei Koordination*.

1. Die erste Phase ist die „Phase des Wissenserwerbs“ (Hinney 1997: 51). Dem Lerner wird deklaratives Wissen in Form von Fakten, Sachverhalten und Problemlösestrategien, die für das spätere Ausführen der Handlung bedeutungsvoll sind, bereitgestellt (vgl. ebd. S. 51). Wichtig hierbei ist, dass Faktenwissen über z.B. relevante Begriffe nicht erklärt werden können muss, es ist ausreichend, wenn der Lerner damit operieren kann (vgl. ebd. S. 52). Zudem

erhält der Lerner Handlungsregeln, formuliert in sogenannten „Wenn-dann-Beziehungen“ (ebd. S. 52).

Der auf dieser Stufe ablaufende Sprachverarbeitungsprozess ist die **Analyse** (ebd. S. 51). Für die sprachanalytischen Übungen benötigt der Lerner Verständnis für die Logik von Wenn-dann-Beziehungen der Handlungsregeln (vgl. ebd. S. 52). Die Übungen müssen an das sprachliche Vorwissen der Kinder anknüpfen. Da „eine grundsätzlich reflexive Haltung beim Rechtschreiberwerb“ erstrebenswert ist, sollte in dieser Phase bereits mit der Anleitung der Lerner zur Selbstkontrolle begonnen werden (vgl. ebd. S. 52).

Übertragen auf die Kommasetzung könnte das Folgendes bedeuten:³⁷ Begonnen wird mit sprachanalytischen Untersuchungen aus dem Leseprozess heraus. Das zu untersuchende Material ist so gestaltet, dass zunächst die Eigenschaften von Koordinationsgliedern erkannt werden können. Im weiteren Verlauf würde das Augenmerk der Schüler auf die Unterscheidung von echt und nicht echt koordinierenden Konjunktionen gelenkt.³⁸ In dieser Phase wäre die Bereitstellung von Strategien ausreichend, die dem Schüler helfen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Koordinationsglieder festzustellen.

Die Handlungsregel für den Leseprozess könnte lauten: Wenn du auf ein Komma triffst, und die Teile links und rechts vom Komma sind syntaktisch gleich, dann liegt Koordination vor. Auch hier gilt: Der Lerner muss die Begriffe Konjunktion und syntaktische Funktion nicht erklären, sondern sie erkennen und mit ihnen arbeiten können.

Die Anleitung zur Selbstkontrolle kann im anschließenden Lehrer-Schüler-Gespräch erfolgen durch Fragen, wie z.B. *Weißt du, warum hier ein Komma gesetzt wurde, kannst du das begründen?*

2. Die zweite Phase heißt „Phase der Wissenskompilierung“ (Hinney 1997: 52). Durch fortgesetztes Üben werden die Handlungsregeln mehr und mehr verinnerlicht, sie werden prozeduralisiert (vgl. ebd. S. 52). Hinney (1997) bemerkt dazu: „Prozeduralisierung zeichnet sich dadurch aus, daß durch häufiges Anwenden der Handlungsregel nicht ständig das deklarative Wissen erinnert werden muß“ (ebd. S. 40).

³⁷ Die Beispiele für die Kommasetzung beruhen auf der Darstellung des Interpunktionssystems und der Kommabedingungen von Bredel (2008) und Primus (1993) (siehe Kapitel 3). Zudem erheben die Beispieldarstellungen keinen Anspruch auf Ausführlichkeit und auf inhaltlich und methodisch korrektes Vorgehen. Sie stellen vielmehr eine gedankliche Spielerei dar, die womöglich für die Komma didaktik nutzbar gemacht werden könnte.

³⁸ Die Unterscheidung dieser beiden Gruppen von Konjunktionen erfolgt nach dem Kriterium der Wiederholbarkeit (siehe Bredel 2011: 74).

Der auf dieser Stufe ablaufende Sprachverarbeitungsprozess ist die **Integration** (ebd. S. 51). Das heißt, die Lerner erwerben nach und nach die Fähigkeit, die Ergebnisse und Erkenntnisse, die sie aus den Analyseübungen gewonnen haben, in ihren Schreibprozessen anzuwenden (vgl. ebd. S. 51). Weiterhin sollen die Lerner befähigt werden, ihren Schreibprozess mit Hilfe der erworbenen Handlungsregeln zu überprüfen.

Übertragen auf die Kommasetzung im Schreibprozess könnte die Handlungsregel bezüglich der Koordination folgendermaßen lauten: Wenn du Teile aufzählst, die syntaktisch gleich sind, und du verwendest keine echte Konjunktion, dann musst du ein Komma setzen. Die Handlungsregel wird durch häufiges Üben mehr und mehr verinnerlicht, bis sie schließlich automatisch ablaufen kann.

Auch für die beiden anderen Kommapositionen (Komma bei Satzsubordination und Herausstellung) ließen sich gemäß der Kommabedingungen (siehe Kap 3.3.) Handlungsregeln formulieren. Sie könnte z.B. für die Satzsubordination in Anlehnung an Lindauer & Sutter³⁹ folgendermaßen lauten: Wenn in einem Satz zwei Könige (Verben) auftauchen, dann müssen ihre Königreiche (verbale Gruppen) durch ein Komma getrennt werden.

3. Die dritte Phase ist die „Phase der Wissensoptimierung“ (Hinney 1997: 53). Das Ziel dieser Phase besteht einerseits im automatisierten Rechtschreiben und andererseits in der Anwendung des erworbenen Wissens für die Selbstkontrolle (vgl. ebd. S. 53).

Der auf dieser Stufe ablaufende Sprachverarbeitungsprozess ist die **Automation** (ebd. S. 51). Wenn die Schreibung automatisiert, d.h. ohne großen Aufmerksamkeitsaufwand abläuft, kann sich der Lerner beim Schreiben z.B. mehr auf den Inhalt des zu schreibenden Textes konzentrieren - die Automation dient somit der Entlastung des Gedächtnisses. Sie beruht auf sogenannten „Analogiebildungsprozessen“ (ebd. S. 53). Unter Analogiebildung versteht man einen Problemlöseprozess, der bei der „Suche nach Lösungen für Problemsituationen auf ähnliche Situationen beschränkt bleibt“ (Woolfolk 2008: 366).

³⁹ Das von Lindauer & Sutter vorgeschlagene Unterrichtskonzept gründet auf dem Bild vom Verb als König und den Satzgliedern als Untertanen (vgl. Lindauer/ Sutter 2005).

Für die Kommasetzung ließe sich daraus folgern, dass der Lerner die Handlungsregeln (die von Primus aufgestellten Kommabedingungen) für die Kommasetzung verinnerlicht hat und im Schreibprozess ohne sonderlichen Aufmerksamkeitsaufwand anwenden kann.⁴⁰

Fazit: In diesem Unterkapitel wurde ein Erwerbsmodell zum Rechtschreiben vorgestellt, das die Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit als Transformation von deklarativem Wissen in prozedurales Wissen beschreibt und versteht. Ausschlaggebend für die Transformation der Wissensformen sind aktive und eigengesteuerte sprachanalytische Problemlösungsprozesse, die der Lerner in dialogischen Lehr-Lernsituationen löst (vgl. Hinney 1997: 30). Ausgangspunkt für den Erwerb des prozeduralen (Rechtschreib-)Wissens ist die Analyse von schriftsprachlichem Material, das die Entdeckung von systematischen Zusammenhängen mittels bereitgestellter Fakten und Handlungsregeln ermöglicht. Der darauffolgende Wechsel von der Analyse zur Anwendung stellt den Schreibprozess und die Integration der Handlungsregeln in selbigen in den Vordergrund, während auf der letzten Stufe die Automatisierung der rechtsschreiblichen Handlungsabläufe stattfindet. Diese Form des Lernens bzw. diese Vorstellung von Wissenserwerb stellt einen Kontrast dar zu der oben geschilderten Vorgehensweise der herkömmlichen Rechtschreibdidaktik und ihren Implikationen für die Kommadidaktik.

4.3. ZUR ENTWICKLUNG DER KOMMASETZUNGSFÄHIGKEIT

In diesem Kapitel wird geschildert, dass und wie sich Schüler lange vor der unterrichtlichen Vermittlung mit der Kommasetzung befassen. In einer Art Entwicklungsmodell der Kommafähigkeit werden zunächst der eigenständige Beginn und der weitere, durch den Kommaunterricht beeinflusste Verlauf der Kommasetzungsfähigkeit dargestellt. Das zweite Unterkapitel informiert über Art⁴¹ und Anzahl der korrekt gesetzten Kommas in Texten von Grundschulern. Im dritten Unterkapitel werden einige der Begründungen vorgestellt, mit denen Grundschüler ihre Kommasetzung erklären.

⁴⁰ Von diesem Zustand kann der aktuelle Interpunktionsunterricht nur träumen. Es macht eben einen Unterschied, ob man 32 Regeln (K100- K132 der Dudenregeln) oder 3 Bedingungen (vgl. Primus 1993) kennen bzw. wissen muss.

⁴¹ Dank den Damen Bredel und vor allem Primus wissen wir, dass es keine verschiedenen Kommaarten gibt, sondern unterschiedliche Positionen, an denen ein und dasselbe Komma steht.

4.3.1. DIE ENTWICKLUNG DER KOMMASETZUNG

Diese ersten Gehversuche der Grundschüler in der Kommasetzung, von Afflerbach (1997) untersucht, bilden die Basis der von Sappok (2011) rekonstruierten und im Folgenden dargestellten Entwicklung der Kommasetzung. Sappok (2011) zufolge beruht die Rekonstruktion der Kommasetzungsentwicklung mangels ausreichender Untersuchungsdaten eher auf Annahmen und Rückschlüssen (vgl. Sappok 2011: 139).⁴²

Der Entwicklungsverlauf der Kommasetzung, genauer gesagt der Fähigkeit, Kommas richtig zu setzen, zeichnet sich durch zwei Anstiege und zwei Plateaus aus.⁴³

In der dritten Klasse beginnt die Kommasetzung „durch einen eigenständigen Sprung quasi aus dem Nichts“ (ebd. S. 477). Dies wurde von Afflerbach (1997) als eine Zunahme von Kommas in den Texten der Zweit- bis Viertklässler registriert (vgl. Afflerbach 1997: 67).

Zwischen der 4. und der 6. Klasse bildet die Verlaufskurve das erste Plateau. Es kommt zu einer „nahezu vollständige[n] Stagnation“ in der Kommasetzung (Sappok 2011: 478). Das heißt, Anzahl und Korrektheit der gesetzten Kommas verändern sich nicht nennenswert.

Ein erneuter Anstieg der Verlaufskurve in der 7. und 8. Klasse weist auf eine weitere Verbesserung der Kommasetzungsfähigkeit hin. Dieser erneute Entwicklungsschritt ist Sappok (2011) zufolge auf den Einfluss des Kommaunterrichts zurückzuführen, der in diesen Klassenstufen wesentlicher Bestandteil des Grammatikunterrichts ist (vgl. Sappok 2011: 478).

Ab etwa der 9. Klasse finden schulartübergreifend keine „maßgeblichen Weiterentwicklungen“ mehr statt (Sappok 2011: 139). Laut Afflerbach ist dieser Umstand darauf zurückzuführen, dass „der Effekt der deklarativen Wissensvermittlung wieder nachläßt“ (Afflerbach 1997: 228).

Während sich beim ersten Plateau in der Verlaufskurve – Ende Grundschule bis Anfang weiterführende Schule – keine schulartspezifischen Unterschiede zeigen, pendeln sich die Verlaufskurven für die weiterführenden Schulen auf unterschiedlichen Niveaus ein. Die Kommasetzungsfähigkeit ist im Gymnasium mit 8 richtigen von 10 zu setzenden Kommas am stärksten und in der Hauptschule mit 5 richtigen von 10 Kommas am wenigsten ausgeprägt; die Realschule liegt mit 7 richtigen etwa in der Mitte (vgl. Sappok 2011: 139).

⁴² Die genaue Auflistung aller untersuchten Klassenstufen, auch hinsichtlich Umfang und Ausprägung der Untersuchung, findet sich bei Sappok 2011, S. 137 ff.

⁴³ Die Darstellung des Entwicklungsverlaufs bezieht sich auf die Abbildung in Sappok 2011, S. 138.

4.3.2. ART UND ANZAHL DER KOMMAS

Da sich der erste große Entwicklungsschritt als „Sprung aus dem Nichts“ manifestiert (Sappok 2011: 477), also noch völlig unbelastet ist von schulischer Vermittlung (oder schulischen Vermittlungsfehlern), liegt das Hauptaugenmerk der folgenden Darstellung auf dem Geschehen in der Grundschule.

Afflerbach (1997) ermittelte im Rahmen einer Untersuchung von selbstverfassten Texten von Grundschulern verschiedene ‚Kommaarten‘.⁴⁴ Diese Ergebnisse sind insofern von Bedeutung, da sie aufzeigen, welche syntaktischen Strukturen von Schülern zu Beginn ihrer Kommasetzungstätigkeit als kommawürdig eingestuft werden.⁴⁵

In ihrer Untersuchung kommt Afflerbach zu folgenden Erkenntnissen: Mit steigendem Alter der Schüler erhöht sich die Anzahl derer, die in ihren Texten Kommas verwenden; diese Entwicklung verläuft nicht gleichmäßig, sondern von der 2. zur 3. Klasse eher gemächlich, von der 3. zur 4. Klasse erhöht sich die Anzahl an kommasetzenden Schülern dann sprunghaft (vgl. Afflerbach 1997: 67). Der Anteil richtig gesetzter Kommas variiert in allen drei untersuchten Klassenstufen nur unwesentlich (vgl. ebd. S. 67). Das heißt, mit steigendem Alter setzen mehr Schüler Kommas, aber Anzahl und Korrektheit der gesetzten Kommas bleiben relativ konstant. An dieser Stelle wendet Sappok (2011) ein, dass man „kaum von einer Ontogenese im Sinne einer individuellen Weiterentwicklung“ sprechen könne, wenn sich intraindividuell bezüglich Anzahl und Korrektheit nichts ändert (Sappok 2011: 140).

Zu den ‚Kommaarten‘ lässt sich Folgendes sagen: Die Strukturen, die zuerst in Klasse 2 korrekt kommatiert werden, sind mit „und“ verknüpfte Satzreihen und Aufzählungen sowie ein eingeschobener Hauptsatz (vgl. Afflerbach 1997: 68).⁴⁶ In der dritten Klasse werden dann zusätzlich asyndetische Satzreihen und vereinzelt auch Satzgefüge kommatiert (vgl. ebd. S. 68). Zu den Kommas in parataktischen und hypotaktischen Strukturen kommen in der vierten Klasse wieder Aufzählungen und vereinzelt Kommas bei Appositionen, nachgestellter Erläuterung und Anrede hinzu (vgl. ebd. S. 69). Den größten Anteil der kommarelevanten Strukturen machen Satzreihen und Satzgefüge aus; Aufzählungen und Herausstellungen sind etwa gleichermaßen vertreten.

⁴⁴ Eine genaue Darstellung der ‚Kommaarten‘ findet sich bei Afflerbach 1997, S. 68 f.

⁴⁵ Diese Information sollte vielleicht in die nächste Bildungsplangestaltung Einzug finden.

⁴⁶ Die genaue Darstellung findet sich bei Afflerbach 1997, S. 68 ff.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Vor der schulischen Vermittlung der Kommasetzung beginnen die Schüler zunächst mit der Kommatierung von Strukturen, die unter dem Begriff ‚satzinterne Satzgrenze‘ und ‚Koordination von Sätzen‘ (siehe Kapitel 3) zusammengefasst werden können; als nächstes werden Substantive nebengeordnet und zuletzt geraten verschiedene Herausstellungsstrukturen ins Visier der Kommasetzer.

4.3.3. BEGRÜNDUNG DER KOMMASETZUNG

Grundschüler sind nicht nur in der Lage, Kommas korrekt zu setzen, sondern sie können sie auch noch begründen. Dass diese Begründungen nicht mit den orthographischen Regeln übereinstimmen, ist wohl klar, umso erstaunlicher ist, dass die Schüler in ihren Erklärungen oftmals gar nicht so falsch liegen.

Die von Afflerbach (1997) in Einzelinterviews ermittelten Begründungen für das Setzen des Kommas lassen sich verschiedenen Bereichen zuordnen. Die einzelnen Bereiche werden nicht gleichermaßen in allen Grundschulstufen zur Begründung herangezogen, manche werden eher in Klasse 3, manche mehr in Klasse 4 genannt.

Zu den Bereichen zählen Intonation und Atemtechnik, Semantik, Satzlänge, Syntax und Signalwörter (vgl. Afflerbach 1997: 100-101). Kommaauslösend sind demnach Sprechpausen, unterschiedliche terminale Tonhöhenverläufe, zu lange Sätze, aber auch schon vereinzelt Signalwörter und syntaktische Strukturen wie z.B. Konjunktionen und Einschübe (vgl. ebd. S. 100-101). Auch das Bedürfnis, atmen zu müssen und z.B. Spannung erzeugen zu wollen, führt zum Setzen von Kommas (vgl. ebd. S. 100-101).

Die bemerkenswerteste Erklärung stammt jedoch von einem Zweitklässler: *„Ich setze ein Komma immer dann, wenn ich zu faul bin, „und“ zu schreiben“* (ebd. S. 99).

Fazit: Auch wenn die empirischen Befunde zur Kommasetzung das Gegenteil behaupten, so besteht bei (Grund-)Schülern sehr wohl die Fähigkeit, sich eigenaktiv und ohne schulische Initiierung, aber dafür durchaus erfolgreich mit der Kommasetzung auseinanderzusetzen. Die Erkenntnisse aus den Untersuchungen von Afflerbach (1997) bezüglich der ‚Kommaarten‘ und den Begründungsmustern der Schüler können durchaus als Impulse verstanden werden, sowohl Bildungspläne als auch Unterrichtskonzepte dahingehend zu verändern, sodass sie Schüler tatsächlich da abholen, wo sie stehen.

4.4. NEUE RECHTSCHREIBDIDAKTIK

Nachdem in Kapitel 4.1. die aktuell praktizierte, herkömmliche Rechtschreibdidaktik beschrieben wurde, wird im Folgenden eine neue, moderne Auffassung von Rechtschreibdidaktik vorgestellt. Dieses Teilkapitel befasst sich, als Pendant zu Kapitel 4.1., mit Gegenstand und Grundlage der neuen Rechtschreibdidaktik sowie ihrer Bezugsgröße zur Erklärung rechtsschreiblicher Erscheinungen. Ebenfalls thematisiert werden die Auswirkungen der schrifttheoretischen Fundierung auf die Rechtschreibdidaktik im Allgemeinen und die Kommadidaktik im Speziellen.

Im ersten Unterkapitel werden die Begriffe Autonomiehypothese und Graphematik erläutert und die daraus resultierenden Bedeutungen für die Rechtschreibdidaktik im Allgemeinen dargestellt. Das zweite Unterkapitel zeigt mögliche Implikationen für die Kommadidaktik auf.

4.4.1. AUTONOMIEHYPOTHESE UND GRAPHEMATIK

Die neue Rechtschreibdidaktik beruht auf der Autonomiehypothese⁴⁷. Im Rahmen der Autonomiehypothese wird die Schrift als „eigenständige Realisationsform von Sprache“, als Schriftsystem mit eigenen Regularitäten aufgefasst (Dürscheid 2006: 38). Die der schriftlichen Sprache zur Verfügung stehenden Zeichen konstituieren ein Zeicheninventar, das sich vom Inventar der gesprochenen Sprache unterscheidet.⁴⁸

Die Vertreter der Autonomiehypothese berufen sich in ihrer Begründung für die Eigenständigkeit und Unabhängigkeit des Schriftsystems auf folgende Argumente:

1. „Die Schrift besteht aus diskreten Einheiten, gesprochene Sprache stellt ein Kontinuum dar“ (Dürscheid 2006: 38). Dieses Argument stellt den Hauptunterschied zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache dar (vgl. ebd. S. 38).

⁴⁷ Zum Widerstreit zwischen Autonomie- und Dependenzhypothese sei angemerkt, dass es noch eine dritte, vermittelnde Position gibt, die sogenannte Interdependenzhypothese (vgl. Dürscheid 2006: 35). Diese geht von einer „relativen [...] Dominanz der gesprochenen über die geschriebene Sprachform“ aus (Glück 2005: 288, zit. von Dürscheid 2006: 35).

⁴⁸ Eisenberg/ Fuhrop (2007) unterscheiden zwischen einem Phonem- und einem Grapheminventar (Eisenberg/ Fuhrop 2007, S. 20-22). Die zu einem Grapheminventar zugehörigen Interpunktionszeichen sind in der Darstellung von Eisenberg/ Fuhrop jedoch nicht aufgeführt.

2. „Lesen und Schreiben rekurren nicht notwendigerweise auf die gesprochene Sprache“ (ebd. S. 38). Damit ist gemeint, dass Lesen und Schreiben auch ohne vorherige mündliche Äußerungen möglich sind. Es ist für geübte Leser und Schreiber nicht notwendig, sich laut vorzusprechen, was sie lesen oder schreiben wollen (vgl. ebd. S. 38). Eine Untersuchung mit gehörlosen Kindern zeigte, dass die Beherrschung der Schriftsprache unabhängig ist von einer vorangegangenen lautsprachlichen Entwicklung (vgl. ebd. S. 39).
3. Die Schrift „macht sprachliche Strukturen der genauen Beobachtung zugänglich“ (ebd. S. 39). So ist beispielsweise die Identifizierung und Segmentierung von Lauten nur durch die Kenntnis von Buchstaben und dem Aufbau der Schreibsilbe möglich (vgl. Hinney/ Menzel 1998: 272).
4. „Die Schrift bewahrt vor dem Vergessen“ (Dürscheid 2006: 39). Die Schrift ermöglicht als sogenanntes kulturelles Gedächtnis die Konservierung von Äußerungen aller Art, sie ist elementar für die Wissensvermittlung, die ohne Schrift nicht auskommt (vgl. ebd. S. 39).
5. „Die Schrift hat optisch-visuelle Eigenschaften, die auf die gesprochene Sprache zurückwirken“ (ebd. S. 40). Dieser „Einfluss der Schreibung auf die Lautung“ zeigt sich beispielsweise in Kurzwörtern wie NATO oder USA (ebd. S. 40). Während NATO in der Regel als Wort ausgesprochen wird, kommt USA in der gesprochenen Sprache zumeist in buchstabierter Form vor (U-es-a) (vgl. ebd. S. 40).

Mit dieser Sichtweise auf das Verhältnis von Schrift und Sprache geht ein Wandel in der Erklärung orthographischer Phänomene einher, der sich auf die Rechtschreibdidaktik folgendermaßen auswirkt: Im Gegensatz zur herkömmlichen Rechtschreibdidaktik beruft sich die neue Rechtschreibdidaktik bei der Bestimmung und Erklärung ihres Lerngegenstandes nicht auf die amtlich festgelegten Regeln, sondern auf die Graphematik.

Die Graphematik befasst sich mit dem „System der Schreibung“ (Furhop/ Peters 2013: 180). Ihr Gegenstand sind die graphematischen Einheiten – Buchstaben bzw. Grapheme sowie graphematische Silben und Wörter – und die Regeln zu ihrer Verknüpfung (vgl. ebd. S. 180). Die graphematischen Einheiten weisen sowohl innergraphematische Strukturen auf, z.B. die Beschaffenheit von Buchstaben oder der Aufbau der Schreibsilbe, als auch Bezüge zur phonologischen, morphologischen und syntaktischen Ebene des Sprachsystems (vgl. ebd. S. 180).⁴⁹

⁴⁹ Der Bezug zwischen der lautlichen und der schriftlichen Ebene kann sowohl „vom Lautlichen zum Schriftlichen [als auch] vom Schriftlichen zum Lautlichen“ erfolgen (Furhop/ Peters 2013: 180).

Der Bezug zur phonologischen Ebene zeigt sich beispielsweise in der Korrespondenz von qualitativen Vokalmerkmalen und graphematischen Buchstabenmerkmalen (vgl. Primus 2010: 6),⁵⁰ der zur morphologischen Ebene in der Verwendung der stimmhaften Konsonantenbuchstaben im Silbenendrand trotz Auslautverhärtung (vgl. ebd. S. 13). Der Bezug zur syntaktischen Ebene wird u.a. sichtbar bei der Großschreibung der Kerne nominaler Gruppen (vgl. Dürscheid 2006: 145) und bei der Verwendung des Kommas als Subordinationsblockade (vgl. Bredel 2011: 68).⁵¹

Die Graphematik unterscheidet zwischen einem Kern- und einem Peripheriebereich der Rechtschreibung (vgl. Hinney 2010: 70). Der umfangreiche Kernbereich ist durch die Prinzipien der Schreibung – phonographisches, silbisches und morphologisches Prinzip – systematisch geregelt (vgl. ebd. S. 68). Er liefert die Prototypen der Wortschreibung, an denen die Lerner die Regularitäten des Schriftsystems entdecken können. „Weil die Rekodierung von Buchstaben positions- und distributionsabhängig ist“, spielt dabei die Silbenstruktur des trochäischen Zweisilbers eine zentrale Rolle bei der Entdeckung schriftsprachlicher Zusammenhänge (Bredel 2009: 139). Der kleinere Peripheriebereich umfasst die Abweichungen und Ausnahmen von den prototypischen Schreibungen wie z.B. Fremdwörter, die Verdoppelung des Vokalbuchstabens oder die Diphthongschreibung (vgl. ebd. S. 72).⁵²

Die Annahme der Unabhängigkeit der geschriebenen von der gesprochenen Sprache und die orthographietheoretische Fundierung durch die Graphematik führen zu einer anderen, modernen Auffassung von Rechtschreibdidaktik.

Gegenstand und Grundlage der neuen Rechtschreibdidaktik sind die Schriftzeichen und die Regeln zu ihrer Verknüpfung (vgl. Furhop/ Peters 2013: 180). Eine graphematisch fundierte Rechtschreibdidaktik beginnt sehr früh damit (womöglich schon im Anfangsunterricht?), die Schüler mit „prototypischem orthographischem Material, an dem das System sichtbar wird“ zu konfrontieren (Bredel/Günther 2006: 209). Die sich dadurch entwickelnde Einsicht ins System hat zur Folge, dass beispielsweise Abweichungen von der Laut-Buchstaben-Zuordnung durch die Prinzipien der Wortschreibung systematisch erklärt werden können und nicht als „einzuprägende Mysterien“ dargestellt werden müssen (Bredel 2009: 136).

⁵⁰ Die qualitativen Vokalmerkmale sind Artikulationsort, Mundöffnung und Lippenrundung (vgl. Primus 2010: 6). Sie finden ihre Entsprechung in graphematischen Buchstabenmerkmalen „kanonische oder nicht-kanonische Ausrichtung von Kopf und Coda“ sowie „runder und gerader Kopflinie“ (ebd. S. 6).

⁵¹ Für mehr Information zum Lautbezug siehe Furhop/ Peters 2013, S. 200ff; zum morphologischen Bezug siehe ebd. S. 239 ff und zum syntaktischen Bezug siehe ebd. S. 269ff. sowie Primus 2010: 16ff.).

⁵² Eine ausführliche Darstellung der Wortschreibung im Kernbereich findet sich bei Hinney 1997: 75ff.).

Eine graphematisch fundierte Rechtschreibdidaktik, die sich am Lerner orientiert, setzt kein kategoriales Wissen über z.B. Phoneme, Morpheme, Unterschiede in der Vokalquantität oder kommaauslösende Konjunktionen voraus. Im Gegenteil, der Kategorienbildungsprozess wird durch die Sprachanalyse erst ermöglicht (vgl. Hinney/ Menzel 1998: 272). So kann der Lerner sein Wissen über Phoneme „vermutlich nur innerhalb des Zusammenhangs der Silbe als kleinster wahrnehmbarer Einheit“ aufbauen (ebd. S. 272).

Die herkömmliche Rechtschreibdidaktik sieht den Erwerb der Rechtschreibfähigkeit als stufenweise ablaufende Entwicklung, deren Progression von der leichten logographischen über die alphabetische zur schweren orthographischen Stufe verläuft (vgl. Hinney 2010: 57). Wie Hinney (2010) bemerkt, wird „diese Entscheidung [...] jedoch zunehmend in Frage gestellt“ (ebd. S. 57). Aus Sicht der neuen Rechtschreibdidaktik sollte sich ein Erwerbsmodell der Rechtschreibfähigkeit an dem durch die Schreibprinzipien geregelten Kernbereich der Wortschreibung orientieren (vgl. ebd. S. 74).⁵³ Somit stellt sich der Rechtschreiberwerb aus Sicht der neuen Rechtschreibdidaktik als „Prozess zunehmender Differenzierung dar, und zwar nicht vom sogenannten „Einfachen zum Schweren“ [...], sondern vermutlich vom Globalen zum Differenzierten“ (Hinney/ Menzel 1998: 287).

4.4.2. IMPLIKATIONEN FÜR DIE KOMMADIDAKTIK

Die herkömmliche Rechtschreibdidaktik ist mehrfach auf ihren Erfolg in der Kommasetzung hin untersucht worden. Inwieweit das auch für die neue Rechtschreibdidaktik gilt, kann hier nicht beantwortet werden, da sich in der Literatur keine Hinweise auf entsprechende Untersuchungen finden.⁵⁴ Daher sind die folgenden Ausführungen weniger als empirische Befunde, sondern eher als Möglichkeiten oder Desiderate einer neuen Rechtschreibdidaktik zu verstehen.

⁵³ Mit Hinney liegt ein Modell zur Entwicklung der Rechtschreibung im Kernbereich vor („Basismodell zur Wortschreibungscompetenz“ (Hinney 2010: 75ff.)).

⁵⁴ Einzig bei Hinney (1997) fand sich die Erprobung eines „Unterrichtsmodells zur problemlösenden Aneignung des Rechtschreibens“ in einer Kleingruppe von acht Kindern (Hinney 1997: 215).

Grundlage: Moderne Kommatheorie und Graphematik

Mit der Graphematik als Grundlage definiert die Kommadidaktik ihren Lerngegenstand als eines von vier syntaktischen Zeichen und in Abgrenzung zu den kommunikativen und Wort-/Textzeichen. Damit können alle Zeichen funktional zugeordnet werden. Die Regeln zur Verknüpfung der graphematischen Zeichen (in diesem Fall die Kommasetzung) ergeben sich aus der modernen Kommatheorie. Mit dieser liegen die Bedingungen für das Setzen des Kommas an den drei kommarelevanten Positionen vor (siehe Kapitel 3.3.2.).

Systemorientierung

Norm und System müssen sich nicht ausschließen (vgl. Bredel 2008: 223). Das Verständnis des der Kommasetzung zugrundeliegenden Systems sollte eigentlich automatisch zu normgerechter Schreibung führen. Umgekehrt ist die Norm jedoch offensichtlich nicht geeignet, um an ihr das System und somit die Kommasetzung zu verstehen.

Lernen anhand von Material, das Entdeckungen erlaubt

Dem Modell zum kognitiven Rechtschreibwissenserwerb zufolge beginnt Rechtschreiblernen nicht mit der Anwendung von Regeln im Schreibprozess (Produktion), sondern mit der Analyse von prototypischem Material im Leseprozess (Rezeption) (vgl. Bredel 2011: 91). Das Material sollte so strukturiert sein, dass die Schüler sowohl „die Leistung des Einzelzeichens [als auch] des Gesamtsystems entdecken können“ (Bredel 2008: 223). Eine Orientierung des Materials an den Funktionen der Zeichen könnte dabei den Entdeckerdrang der Schüler auf die drei Gruppen der syntaktischen, kommunikativen sowie Wort- und Textzeichen lenken (siehe Kapitel 3.1.) (vgl. ebd. S. 223). Durch eine Orientierung an der Form der Zeichen (Klitika und Filler) erhalten die Schüler Einsicht in die „kontrollierte[n] Bearbeitung der Schreibfläche“ (ebd. S. 223).

Im Zuge der Auseinandersetzung mit prototypischem Material kristallisieren sich nach und nach die Regularitäten der Kommasetzung heraus. Diese ergeben sich zum einen aus der Bedeutung des Kommas für die Sprachverarbeitung im Leseprozess und zum anderen aus den Kommabedingungen für den Schreibprozess. Das anschließende Sortieren und Klassifizieren ermöglicht den für den Aufbau von Rechtschreibwissen erforderlichen Kategorienbildungsprozess (vgl. Hinney/ Menzel 1998: 272).

Wissen, wie

Eine Kommadidaktik, die sich an den drei Phasen des Modells zum Wissensaufbau orientiert (siehe Kapitel 4.2.3.), ermöglicht beim Lerner eine Wissenstransformation von deklarativem Sprachwissen, z.B. in Form der Kommabedingung für die satzinterne Satzgrenze – diese Bedingungen müssten natürlich altersgerecht formuliert sein – in prozedurales Sprachhandlungswissen (vgl. Hinney 1997: 52). Nach erfolgreichem Durchlaufen der drei Phasen – wobei das Ende der letzten Phase zunächst offen bleibt – wissen die Schüler also im Idealfall, warum sie Kommas setzen und wie sie das tun.

In der Zusammenschau lassen sich zwei Rechtschreibdidaktiken – die eine wird aktuell praktiziert, die andere gilt als Desiderat – erkennen, die jeweils die Interessen einer anderen Schrifttheorie vertreten. Die herkömmliche Rechtschreibdidaktik vermittelt Rechtschreibwissen in Form von Regeln und Merksätzen (siehe Kapitel 4.1.). Die neue Rechtschreibdidaktik ermöglicht Schülern das Erkennen von Schriftregularitäten (siehe Kapitel 4.4.). Dabei berücksichtigt sie sowohl die Ausgangslage in der Kommasetzungsfähigkeit (siehe Kapitel 4.3.) als auch die Bedeutung des sprachanalytischen Problemlösungsprozesses für den Wissensaufbau (siehe Kapitel 4.2.).

5. UNTERSUCHUNG DER SPRACHLEHRWERKE

„Schulbücher gehören zu den Regelungen, mit denen Gesellschaften festlegen, welche ihrer Wissensvorräte sie an die nachkommende Generation überliefern wollen“ (Rauch/ Wurster 1997: Vorwort). Auch die Sprachbücher für den Deutschunterricht fungieren als „didaktischer Mittler“ (Lesch 1998: 127). Sie stellen die Schnittstelle dar zwischen den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnissen und den Schülern im Lehr-Lernprozess (vgl. ebd. S. 125).

Die Kommasetzungsfähigkeit kann als Ergebnis dessen, was sich im Sprachunterricht abspielt, angesehen werden. Daher geraten der Unterricht als Ort des Wissenserwerbs und das Sprachbuch als ein Vermittler des Wissens automatisch in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Das Sprachbuch stellt in der „Trias von Lehrer, Sprachbuch und Schüler“ die einzige Konstante dar, die nicht irgendwelchen subjektiven Schwankungen unterliegt.⁵⁵

Nachfolgend werden zunächst Konzeption und Aufbau der untersuchten Sprachbücher und das Ziel der Untersuchung sowie die methodische Herangehensweise dargestellt (→ Kap. 5.1. und 5.2.). Anschließend erfolgt die Analyse der Sprachbücher (→ Kap. 5.3.).

5.1. ZUR KONZEPTION DER SPRACHBÜCHER

Die Auswahl der Schulbücher erfolgte mit dem Ziel, einen Überblick über das kommadidaktische Curriculum innerhalb von Lehrwerksreihen in verschiedenen Schulformen zu erhalten. Zu diesem Zweck wurde eine Lehrwerksreihe der Hauptschule (Klasse 6-8) sowie eine Lehrwerksreihe des Gymnasiums (Klasse 5-8) ausgewählt. Da der Kommaunterricht in der Grundschule, wenn überhaupt, erst in der 4. Klasse beginnt, wurden für diese Schulform statt einer Lehrwerksreihe zwei verschiedene Sprachbücher für die Analyse herangezogen. Die Konzeption und der Aufbau der Sprachbücher sowie die Progression des Kommas werden im Folgenden kurz skizziert.⁵⁶

Bausteine 4 (Grundschule), Diesterweg

Hierbei handelt es sich um ein situativ-integratives Sprachbuch mit handlungsorientiertem und fächerübergreifendem Ansatz (vgl. Bausteine Sprachbuch 4 Kommentare 2005: 4). Das Sprachbuch ist unterteilt in 18 Themenkapitel mit jeweils sechs Seiten. Thematisch orientieren sie sich an Erlebnissen und Erfahrungen der Kinder sowie an sachunterrichtlichen Themen (vgl. ebd. S. 4). Die Lernbereiche „Texte verfassen“, „Sprache untersuchen“ und „Rechtschreiben“ werden in jedem Kapitel thematisch integriert angesprochen bzw. bearbeitet (vgl. ebd. S.4). Im Anschluss an die Themenkapitel finden sich das Zusatzkapitel „Tipps und Tricks“ mit Arbeitstechniken und Rechtschreibstrategien, ein Fachbegriffsverzeichnis sowie eine Wörterliste. Das Komma wird ein Mal im Lernbereich „Sprache untersuchen“ (Kapitel-

⁵⁵ Auf eine ausführliche Darstellung aller das Schulbuch betreffenden Aspekte wie z. B. Entstehung, Zulassung, konzeptionelle Veränderung oder Funktion wird hier verzichtet. Für diesbezügliche Informationen siehe Lesch 1998 und Hoppe 2005.

⁵⁶ Die Bezeichnungen für die verschiedenen zu lernenden Kommapositionen stammen ausnahmslos aus den Sprachbüchern.

seiten 4-5) und ein weiteres Mal in „Rechtschreiben“ (Kapitelseite 6) angesprochen. Im Lernbereich „Sprache untersuchen“ handelt es sich um das *Komma vor Konjunktion*, im Lernbereich „Rechtschreiben“ um das *Komma bei Aufzählung*.

Papiertiger 4 (Grundschule), Diesterweg

Auch dieses Sprachbuch zeichnet sich durch einen situativ-integrativen Ansatz aus. Das Sprachbuch besteht aus 11 Kapiteln, deren thematischer Inhalt Erlebnisse der Kinder sowie Situationen aus ihrem Alltag und ihrer Umwelt anspricht (vgl. Papiertiger Kommentare 2007: 7). Aufgaben und Texte zu den Lernbereichen „Mündlicher Sprachgebrauch“, „Lesen und Schreiben“, „Sprache betrachten“ und „Rechtschreibung“ sind in jedes Themenkapitel integriert. In der Mitte des Buches befinden sich drei Ordnerkapitel zu den Bereichen Sprache, Rechtschreibung und Texte. Diese Kapitel ermöglichen eine von den Themenkapiteln unabhängige Bearbeitung von Grammatik- und Rechtschreibthemen. Das Sprachbuch „Papiertiger“ sieht für die vierte Klasse das *Komma bei Aufzählung* vor. Es wird im Sprachordner behandelt.

deutsch.kombi (Hauptschule), Klett

Hierbei handelt es sich um ein Sprach- und Lesebuch mit integrativem und situativem Ansatz. Es ist gegliedert nach den Lernbereichen „Sprechen, Zuhören, Spielen“, „Schreiben“, „Lesen“, „Rechtschreibung“ und „Grammatik“. In jedem dieser Lernbereiche werden in fünf bis neun Kapiteln Themen bearbeitet, die die Alltags- und Vorstellungswelt der Schüler ansprechen sowie ihre Erlebnisse und Erfahrungen aufgreifen (vgl. deutsch.kombi Lehrerband 2006: 8). Im Anhang finden sich ein Nachschlageteil zu sprachlichen und literarischen Fachbegriffen sowie eine Grammatikübersicht. In allen Lernbereichen stellt die Vermittlung von Arbeitstechniken einen zentralen Punkt dar (vgl. ebd. S. 8). In „deutsch.kombi“ ist die Zeichensetzung im Lernbereich „Rechtschreibung“ enthalten. In der sechsten Klasse beginnt der Kommaunterricht mit *Komma bei Aufzählung und bei Relativsätzen*. In der siebten Klasse kommt *Komma zwischen Haupt- und Nebensätzen* hinzu. Das Kommathema der achten Klasse ist die Reihung von selbstständigen Sätzen und das fakultative Komma bei „und“/ „oder“ sowie die Signalwirkung von Konjunktionen auf die Kommasetzung.

Deutschbuch (Gymnasium), Cornelsen

„Deutschbuch“ ist ein nach Lernbereichen gegliedertes Sprachbuch mit integrativem Grammatik- und Rechtschreibunterricht. Die vier Lernbereiche sind „Sprechen und Schreiben“, „Nachdenken über Sprache/ Sprachbewusstsein Entwickeln“, Umgang mit Texten und Medien“ und „Arbeitstechniken und Methoden“. Jeder dieser Lernbereiche enthält ein bis sieben thematische Kapitel. Der Aufbau dieser Kapitel erfolgt nach demselben Schema: Im ersten Teil wird das Kapitelthema erarbeitet, im zweiten Teil erfolgt eine Verknüpfung des Themas mit anderen Lernbereichen und der letzte Teil dient der Übung und Vertiefung des Gelernten (vgl. Deutschbuch 2005: 8). Im Anschluss an den letzten Lernbereich findet sich ein Kapitel „Orientierungswissen“, in dem alle wichtigen Inhalte aus den vier Lernbereichen in einer Übersicht zusammengefasst sind. Die Kommasetzung wird in allen vier Sprachbüchern der unterschiedlichen Klassenstufen im Lernbereich „Nachdenken über Sprache/ Sprachbewusstsein Entwickeln“ behandelt. Innerhalb des Kapitels findet sich die Kommasetzung drei Mal im Übungs- und Vertiefungsteil (Klasse 5-7) und ein Mal im Verknüpfungsteil (Klasse 8). Der Kommaunterricht beginnt in der fünften Klasse mit Komma bei Aufzählung von Substantiven und Adjektiven sowie bei Satzreihen und Satzgefügen. Dies wird in der sechsten Klasse erweitert um Aufzählungen von Wörtern und Wortgruppen sowie verschiedenen Hauptsatz-Nebensatzkonstellationen. In der siebten Klasse kommt das Komma bei satzwertigen Infinitiven hinzu. In der achten Klasse bietet das Sprachbuch den Schülern keine weiteren Informationen zur Kommasetzung.

5.2. ABLAUF DER UNTERSUCHUNG

5.2.1. ERKENNTNISINTERESSE UND ZIEL

Ausgangspunkt für die Lehrwerksanalyse ist die Fragestellung, ob die Ursache für die schlechten Kommasetzungsleistungen in der Komma didaktik der Sprachbücher liegt. Um diesbezüglich Aussagen treffen zu können, wird die Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem Komma im Sprachbuch und durch das Sprachbuch untersucht. Dabei steht zum einen die theoretische Fundierung durch die Fachwissenschaft im Fokus der Untersuchung. Zum anderen sind die zugrundeliegenden Vorstellungen zum Wissenserwerb und zum Lernprozess von besonderem Interesse.

Grundlage der Untersuchung sind die in Kapitel 3 und 4 zusammengetragenen Erkenntnisse aus der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik zur Kommasetzung. Die Untersuchung der Modalität der Auseinandersetzung mit dem Komma im Sprachbuch und durch das Sprachbuch erfolgt im Hinblick auf die Vereinbarkeit/ Übereinstimmung der Schulbuchpraxis mit den Erkenntnissen aus Wissenschaft und Didaktik.

Untersuchungsbegleitend sind folgende Fragen: Welche Rechtschreibdidaktik liegt den Sprachbüchern zugrunde? Wie definiert sie ihren Lerngegenstand und mit welchen Mitteln erklärt sie ihn? Welches Verständnis von Lernen und Wissenserwerb liegt den Sprachbüchern zugrunde? Tragen die Sprachbücher generell zum Verständnis des Kommas bei – sei es aus normativer oder aus systematischer Perspektive?

5.2.2. METHODISCHES VORGEHEN

Um die Frage nach der Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Komma zu beantworten, werden fünf ausgewählte Aspekte der Sprachbücher untersucht. Bei den Aspekten handelt es sich um Lerninhalt, Bezugsgrammatik, Schrifttheorie, Wissensform sowie Wissensaufbau und Lernprozess. Sie werden in Kapitel 5.3. jeweils kurz vorgestellt. Die Auswahl der Aspekte stellt den Versuch dar, die in Kapitel 3 und 4 erläuterten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen abzubilden. Um die Analyseaspekte beschreiben zu können, werden die Sprachbücher auf Merkmale bzw. didaktische Hinweise untersucht (vgl. Köpke 1999: 48).

Unter didaktischen Hinweisen werden sämtliche Informationen, Anmerkungen und Erläuterungen verstanden, die sich in Sprachbüchern finden. Dazu zählen beispielsweise Aussagen zur Zielsetzung des Sprachbuches, Handlungsaufforderungen und Arbeitsaufträge, Informationen zum Lerngegenstand oder Hilfestellungen für die Schüler sowie Lösungsvorgaben für die Lehrer. Didaktisch sind diese Hinweise oder Merkmale insofern, dass sie in irgendeiner Form den Lehr- Lernprozess berühren und ihn beeinflussen (vgl. ebd. S. 48).

Die in den Sprachbüchern vorliegenden didaktischen Hinweise/ Merkmale ermöglichen die direkte Beobachtung der Aspekte. Dadurch ist es möglich, sie entweder der herkömmlichen oder der neuen Rechtschreibdidaktik zuzuordnen. Für die Untersuchung maßgeblich sind, in Anlehnung an die Arbeit Köpkes (Köpke 1999: 41 ff.), folgende Leitfragen:

Leitfrage 1: Anhand welcher Merkmale in Schulbüchern könnten die jeweiligen Analyseaspekte hinsichtlich ihrer theoretischen Fundierung durch die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik näher beschrieben werden?

Leitfrage 2: Sind diese Merkmale tatsächlich nachweisbar bzw. in den Sprachbüchern vorhanden?

Leitfrage 3: Weisen diese Merkmale eher auf das Vorliegen der herkömmlichen, normorientierten Rechtschreibdidaktik oder auf das Vorliegen der neuen, systemorientierten Rechtschreibdidaktik hin?

Der Ablauf der Analyse gestaltet sich folgendermaßen: Ausgehend von der ersten Leitfrage werden zunächst die Merkmale beschrieben, die Rückschlüsse auf die Analyseaspekte zulassen bzw. die Analyseaspekte beschreiben könnten. Diese Merkmale können als didaktische Hinweise der entsprechenden Sprachbücher angesehen werden.

Vor dem Hintergrund der zweiten Leitfrage werden die didaktischen Merkmale anschließend hinsichtlich ihres Vorhandenseins in den Sprachbüchern beschrieben und mit Beispielen belegt. Das Heranziehen von Beispielen kann in Anbetracht des Umfangs nur in Auszügen erfolgen.

Auf der Basis der dritten Leitfrage erfolgt für jeden Analyseaspekt eine kurze Zusammenfassung und Einschätzung hinsichtlich seiner Relevanz und Aussagekraft für die Zuordnung zur jeweiligen Rechtschreibdidaktik. Die Zusammenfassung der Ergebnisse und ihre Interpretation hinsichtlich der Forschungsfrage erfolgt dann im letzten Großkapitel.

5.3. ANALYSE

Die Ausführungen in Kapitel 3 – das moderne Interpunktionssystem, die Funktion der Interpunktionszeichen für den Leseprozess und die Grundzüge der Kommasetzung – und Kapitel 4 – allgemeine Annahmen zum Wissenserwerb und neue Rechtschreibdidaktik – stellen den Bezugs- und Orientierungsrahmen für die nachfolgende Analyse dar. Die jeweilige Beschreibung der Analyseaspekte erfolgt dabei vor dem Hintergrund der Übereinstimmung der Schulbuchpraxis mit den neuen Erkenntnissen aus der Fachwissenschaft (Kap.3) und der Fachdidaktik (Kap. 4.2. und 4.4.).

5.3.1. ASPEKT LERNGEGENSTAND

Mit dem Aspekt *Lerngegenstand* wird in den Sprachbüchern die theoretische Fundierung des Kommas beschrieben. Untersucht wird, aus welcher theoretischen Quelle – normative Rechtschreibregeln oder moderne Kommatheorie (vgl. Kap. 3.3.) – Erklärungen und Beschreibungen zum Komma und seiner Funktion gespeist werden.

Leitfrage 1: Anhand welcher Merkmale in Sprachbüchern könnte die theoretische Fundierung des Kommas näher beschreiben werden?

In den Sprachbüchern ist zu analysieren, welche Anzeichen sich für eine norm- oder systemorientierte Fundierung des Kommas finden lassen. Folgende Merkmale könnten auf die Art der theoretischen Fundierung hinweisen:

- a) Regeln und Merksätze: Unter Regeln und Merksätzen werden alle Formen der Darstellung, Beschreibung und Präsentation des Kommas verstanden. Dazu gehören Erklärungen zur Funktion des Kommas sowie Informationen zur Kenntnisvermittlung, mit denen die Schüler konfrontiert werden. Dieses Merkmal beschreibt, vereinfacht gesagt, was gelernt werden soll.
- b) Arbeitstechniken und Strategien: Unter diesem Merkmal werden sämtliche Angaben verstanden, die in den Sprachbüchern explizit als Rechtschreibstrategien ausgewiesen sind oder als solche verstanden werden können. Sie können entweder direkt in der entsprechenden Kapiteleinheit oder im Anhang unter der Rubrik Arbeitstechniken aufgeführt sein. Je nach Beschaffenheit der Strategie könnte dieses Merkmal entweder auf die norm- oder auf die systemorientierte Fundierung hinweisen.
- c) Lehrerband: Hierunter werden alle Lernzielvorstellungen verstanden sowie Aussagen, die in irgendeiner Weise den Lerngegenstand Komma und seine Funktion näher beschreiben und erklären. Dazu gehören auch Informationen für den Lehrer, die Schüler auf bestimmte Aspekte aufmerksam zu machen.

Leitfrage 2: Sind diese Merkmale in den Sprachbüchern tatsächlich vorhanden?

a) Regeln und Merksätze: In allen untersuchten Sprachbüchern wird der Lerngegenstand Komma in Form von Regeln oder Merksätzen dargestellt. In „Bausteine 4“ heißt es: „Zwischen Wörtern, mit denen wir etwas **aufzählen**, werden Kommas gesetzt.“ (Bausteine 4: 63). In „Papiertiger 4“ steht fast wortgleich: „Bei Aufzählungen steht ein Komma zwischen den Wörtern.“ (Papiertiger 4: 104). Im Sprachbuch der Hauptschule erfährt der Schüler durch sogenannte Info-Punkte das Wesentliche. So heißt es beispielsweise in „deutsch.kombi 2“: „**Die Glieder einer Aufzählung** werden durch ein **Komma** voneinander getrennt.“ (deutsch.kombi 2: 228), „deutsch.kombi 3“ erklärt: „Hauptsätze werden von Nebensätzen durch Kommas getrennt.“ (deutsch.kombi 3: 207). In „Deutschbuch“, dem Sprachbuch des Gymnasiums, erhält der Schüler eine praktische Übersicht am Ende des Buches im Kapitel „Orientierungswissen“. Dort sind alle im jeweiligen Lernjahr behandelten Kommaregeln übersichtlich aufgelistet, wie z.B. „Durch Kommas abgetrennt werden Wörter und Wortgruppen in Aufzählungen.“ (Deutschbuch 2: 289) oder „Kein Komma steht vor den Konjunktionen *und, oder, entweder ... oder [...]*.“ (ebd. S. 289). Ob die Informationen zum Komma in Form von Merksätzen im behandelnden Kapitel, als Regeln im Anhang oder in optisch hervorgehobenen Info-Punkten dargeboten werden, ist unerheblich. Gemeinsam haben sie alle die – wenn auch in abgemilderter Form – Formulierungsmuster der Dudenregeln.

b) Arbeitstechniken und Strategien: Die in den Grundschulsprachbüchern aufgefundenen Strategien lauten z.B. „Achte auf das Komma.“, „Achtung: Vor **und** oder **oder** steht kein Komma.“ (Bausteine 4, S. 49 und 63). Die Strategien in „deutsch.kombi 2-4“ erschöpfen sich entweder in der Beachtung der Zeichensetzung oder in Tipps für das Erkennen von Signalwörtern und Aufzählungsgliedern wie z.B. „Prüfen: Was zu einem Glied der Aufzählung gehört, erkennt ihr am besten, wenn ihr mitzählt.“ (deutsch.kombi 4: 179). Die Gymnasiasten bekommen folgende Hilfen an die Hand. In „Deutschbuch 1“ heißt es „Unterstreicht wichtige Wörter, Sätze oder Regeln mit farbigen Stiften.“ (Deutschbuch 1: 303); Sechstklässlern wird empfohlen, den Lernstoff häufig zu wiederholen oder Nachschlagewerke zu nutzen (Deutschbuch 2: 294-295). Auch in „Deutschbuch 2“ lautet die auf eine Mahnung reduzierte Strategie „Achtet auf die richtige Kommasetzung.“ (Deutschbuch 2: 136). Die Strategien sind in allen untersuchten Sprachbüchern eng mit der jeweiligen Kommaregel verknüpft. Es finden sich keine anderen Begründungen für die Kommasetzung und Vorschläge für den Umgang mit ihr als die schon bekannten Regeln, wie z.B. „Überprüft gemeinsam die Kommasetzung anhand

der Übersicht auf S. 141.“ (Deutschbuch 2: 142). Die erwähnte Übersicht besteht aus einer exakten Wiedergabe der Kommaregeln, wie sie im Anhang des Sprachbuchs zu finden sind.

c) Lehrerband: In „Papiertiger 4“ wird der Lerngegenstand in Form einer Regel vorgestellt: „Das Komma steht bei Aufzählungen, wenn sie nicht durch die Konjunktionen „und“ oder „oder“ verbunden sind (Lehrerband Papiertiger 4: 104). Auch in „deutsch.kombi 4“ erfolgt die Beschreibung der Lerninhalte durch die Aufzählung der entsprechenden Konstruktionen, an denen sich Kommas befinden: „Bei der Reihung von selbstständigen Sätzen kann man ein Komma setzen.“ (Lehrerband deutsch.kombi 4: 156). „Deutschbuch 2“ stellt seinen Lerninhalt, das Komma, durch den Verweis auf die „wichtigsten Regelungen zur Zeichensetzung“ vor (Handreichung zu Deutschbuch 2: 124).

Leitfrage 3: Weisen diese Merkmale eher auf das Vorliegen der herkömmlichen Rechtsschreibdidaktik oder auf das Vorliegen der neuen Rechtsschreibdidaktik hin?

Die vorgefundenen Ergebnisse – die Einführung und Darstellung des Kommas in Form von Merksätzen und Regeln sowohl im Sprachbuch als auch im Lehrerband und die fast mit den Regelformulierungen identischen Rechtsschreibstrategien – weisen auf eine normorientierte Fundierung hin. Die Beschreibungen des Kommas und die Erklärungen zu seiner Funktion machen aus dem Komma ein reines Abtrennzeichen. Andere Erklärungen für das Komma, wie z.B. seine leserleichternde Funktion oder das Vorliegen einer satzinternen Satzgrenze, werden an keiner Stelle erwähnt. In den Beschreibungen des Kommas ist deutlich die Offline-Perspektive erkennbar: das Komma wird immer in Verbindung mit den Konstruktionen genannt, bei denen es gesetzt werden muss. Streng genommen heißt es: Es werden diejenigen Konstruktionen ausführlich beschrieben, die ein Komma erfordern (siehe S. 59 i. d. A.: vgl. deutsch.kombi 3: 207). Die Funktion des Kommas wird also nicht vom Zeichen her beschrieben, sondern von der Konstruktion oder Konstruktionseigenschaft aus, in deren Zusammenhang die Kommasetzung erfolgt. Diese regelfixierte Darstellung des Lerngegenstandes lässt den Schluss zu, dass die Kommadidaktik in den untersuchten Sprachbüchern nach dem Muster der herkömmlichen Rechtsschreibdidaktik erfolgt.

5.3.2. ASPEKT BEZUGSGRÖßE

Dieser Aspekt kennzeichnet die zugrundeliegende Bezugsgröße und ihre Begrifflichkeit, anhand derer die Kommasetzung erklärt bzw. vermittelt wird. Im Vordergrund der Analyse dieses Aspekts stehen die sprachlichen Mittel, also die Terminologie und die in den Regeln und Merksätzen verwendeten grammatischen Kategorien.

Leitfrage 1: Anhand welcher Merkmale in Sprachbüchern könnte die zugrundeliegende (grammatische oder graphematische) Bezugsgröße bestimmt werden?

In den Sprachbüchern ist zu untersuchen, ob sich in den Erklärungen und Beschreibungen Anzeichen für eine Orientierung an der Schulgrammatik (traditionelle Grammatik) oder an der modernen Kommatheorie (Interpunktionsystem und Graphematik) finden lassen. Folgende Merkmale könnten hierzu Aufschluss geben:

- a) Regeln und Merksätze: Regeln und Merksätze sind das Medium der Kommavermittlung und beschreiben, was gelernt werden soll. Die verwendeten sprachlichen Mittel dieser Beschreibungen – Fachbegriffe und grammatische Kategorien – können Hinweise auf das zugrundeliegende Grammatikmodell geben.
- b) Aufgabenstellungen: Aufgabenstellungen können insofern einen Hinweis auf das zugrundeliegende Grammatikmodell geben, dass sie durch entsprechende Hinweise die Aufmerksamkeit der Schüler auf grammatische Aspekte lenken oder ausdrücklich zu Handlungen mit grammatischen Kategorien auffordern. Unter Aufgabenstellungen werden hierfür nur solche Anweisungen betrachtet, die entweder durch Nummern oder Kursivdruck als Aufgabe gekennzeichnet sind.
- c) Lehrerband: Lehrerhandreichungen können z.B. durch Aussagen zur Rechtschreibkonzeption, durch Lösungs- und Antwortvorschläge für Lehrkräfte, aber hauptsächlich durch Lernzielformulierungen und die Darstellung des Lerngegenstandes Hinweise auf die Bezugsgrammatik geben. Hierunter sind alle expliziten und impliziten Aussagen/ Anmerkungen zu verstehen. Explizit sind sie, wenn damit das zugrundeliegende Grammatikmodell ausdrücklich vorgestellt wird.

Leitfrage 2: Sind diese Merkmale in den Sprachbüchern tatsächlich vorhanden?

a) Regeln und Merksätze: Die in den Regeln und Merksätzen verwendeten sprachlichen Mittel und Begriffe sind u.a. Adjektive, Substantive, Relativpronomen, Konjunktionen oder Bindewörter. In „deutsch.kombi. 2“ heißt es beispielsweise „**Relativsätze** werden durch **Relativpronomen** [...] eingeleitet und durch **Kommas** vom Hauptsatz abgetrennt.“ (deutsch.kombi 2: 230). In der darauffolgenden Klassenstufe stellt „deutsch.kombi 3“ für das Auffinden von Nebensätzen folgenden Rechtschreibtyp zur Verfügung: „Nebensätze beginnen meist mit einem Einleitewort: Konjunktion [...], Relativpronomen [...], Präpositionen [...].“

(deutsch.kombi 3: 181). Diese Art sprachlicher Mittel findet sich auch in den Sprachbüchern des Gymnasiums. So ist in „Deutschbuch 1“ z. B. zu lesen: „Adjektive und Substantive kann man aufzählen.“ (Deutschbuch 1: 297), während „Deutschbuch 3“ auf die Erfordernis des Kommas zwischen Haupt- und Nebensätzen folgendermaßen aufmerksam macht: „Nebensätze werden oft mit einer unterordnenden Konjunktion wie *dass* oder *weil* [...] eingeleitet.“ (Deutschbuch 3: 290).

b) Aufgabenstellungen: In beiden Sprachbüchern der Grundschule finden sich im Zusammenhang mit der Kommadidaktik keine direkten Hinweise auf die grammatische Bezugsgröße in den Aufgabenstellungen, wohl aber im Umfeld. So heißt es z.B. in „Papiertiger 4“ auf der der Kommasetzung vorausgehenden Seite „Welche Konjunktion fehlt?“, „Welche Konjunktion findest du im dritten Satz?“ und „Setze die Konjunktionen ein [...]“. (Papiertiger 4: 103). In „deutsch.kombi 2“ finden sich folgende Aufgabenstellungen: „Lest den Info-Punkt und sucht den Relativsatz in dem Beispiel oben.“ (deutsch.kombi 2: 230). Der Bezug zum eigentlichen Thema – die Zeichensetzung – wird dann in der nächsten Aufgabe hergestellt. Weitere Beispiele für Aufgabenstellungen, die auf die Bezugsgrammatik hinweisen können, sind „Markiere alle Signalwörter und setze die fehlenden Kommas.“ (Lehrerband deutsch.kombi 2: 189) sowie „Unterstreicht [...] die Prädikate, kreist die Konjunktionen ein und setzt die Kommas.“ (Lehrerband deutsch.kombi 4: 180). Betrachtet man die Aufgabenstellungen im Sprachbuch des Gymnasiums, so ergibt sich ein ähnliches Bild. In „Deutschbuch 4“ heißt es beispielsweise im Zusammenhang mit Relativsätzen „[...] markiert jeweils die Bezugswörter mit den zugehörigen Relativpronomen [und] setzt die nötigen Kommas ein.“ (Deutschbuch 4: 137). „Deutschbuch 2“ stellt zwar etwas offenere Fragen wie z.B. „Sucht die Satzreihen und Satzgefüge heraus. Stellt fest, wo jeweils ein Komma stehen muss“ (Deutschbuch 2: 136), die vom Schüler erwartete Antwort zielt jedoch auf das Nennen der Regel: „Komma zwischen

zwei Hauptsätzen, die ohne Konjunktion verbunden sind“ und „Komma bei nachfolgenden Nebensatz“ (Handreichung zu Deutschbuch 2: 127).

c) Lehrerband: In allen untersuchten Lehrerbänden finden sich sowohl Lernzielformulierungen, Erläuterungen zur Rechtschreibkonzeption als auch Lösungs- und Antwortvorschläge, anhand derer Aussagen über die Bezugsgrammatik getroffen werden können. So gibt „Papiertiger 4“ den Schülern ausdrücklich eine „Terminologie an die Hand, die ihnen die Sprachreflexion mittels der Nutzung metasprachlicher Mittel erleichtert“ (Lehrerband Papiertiger 4: 14). Ein Blick ins Sprachbuch identifiziert Wortarten und Satzglieder als Terminologie. Im Lehrerband von „Bausteine 4“ wird explizit die Dudengrammatik als Grundlage des Rechtschreibunterrichts genannt (Lehrerband Bausteine 4: 6). In den Handreichungen für die Hauptschule sind es hauptsächlich die Erläuterungen der Lerninhalte, die Aufschluss geben über die Bezugsgrammatik. Entsprechend heißt es in „deutsch.kombi 3“: „Einleitewörter (Konjunktionen und Relativpronomen) sind Signale für die Zeichensetzung im zusammengesetzten Satz“ (Lehrerband deutsch.kombi 3: 173). Auch in „deutsch.kombi 4“ ist die „Signalwirkung der Einleitewörter [...] Gegenstand vielfältiger Übungen“ (Lehrerband deutsch.kombi 4: 156). Im Lehrerband für „Deutschbuch“ wird ausführlich über die Bezugsgrammatik informiert. Hier erfährt man, dass die grammatische Terminologie das „seit der Antike übliche Klassifikationssystem nach acht Klassen“ darstellt (Deutschbuch 1/ 2, Ideen für den Unterricht: 207).

Leitfrage 3: Weisen diese Merkmale eher auf das Vorliegen der herkömmlichen oder der neuen Rechtschreibdidaktik hin?

In den oben beschriebenen Merkmalen lassen sich Hinweise auf die Bezugsgröße darin erkennen, dass sich in den Formulierungen von Merksätzen, Regeln und Aufgabenstellungen sowie in den Konzeptionsbeschreibungen die Terminologie der traditionellen Grammatik widerspiegelt. Auch hier macht sich die Offline-Perspektive bemerkbar. Bestimmte Konstruktionen machen die Kommasetzung erforderlich, z.B. Konjunktionen, Relativpronomen, Satzgefüge. Da die traditionelle Grammatik oder auch Schulgrammatik als prominentes Kennzeichen der herkömmlichen Rechtschreibdidaktik gilt (siehe Kapitel 4.1.), liegt der Schluss nahe, dass die Kommadidaktik in den untersuchten Sprachbüchern nach dem Muster der herkömmlichen Rechtschreibdidaktik erfolgt.

5.3.3. ASPEKT SCHRIFTTHEORIE

Der Aspekt Schrifttheorie ist neben Lerngegenstand und Bezugsgrammatik ein weiterer Aspekt zur Beschreibung der theoretischen Fundierung der Sprachbücher. Er kennzeichnet die zugrundeliegende Auffassung vom Verhältnis zwischen Schrift und Sprache. Von besonderem Interesse hierbei ist, ob und wie in der Kommadidaktik der Sprachbücher der Bezug zur Lautung bzw. zum Sprechen hergestellt wird.

Leitfrage 1: Anhand welcher Merkmale in Sprachbüchern könnte die zugrundeliegende Schriftauffassung bestimmt werden?

In den Sprachbüchern wird demnach untersucht, ob sich Anzeichen finden, die eher für die Dependenzhypothese oder für die Autonomiehypothese sprechen. Folgende Merkmale könnten hierfür geeignet sein:

- a) Aufgabenstellung: Aufgabenstellungen können insofern einen Hinweis auf die zugrundeliegende Schriftauffassung geben, dass sie den Schüler auffordern, bei der Aufgabenbearbeitung auf die mündliche Sprache bzw. auf das Sprechen zu achten.
- b) Arbeitstechniken und Strategien: Arbeitstechniken und Strategien weisen ebenso wie Aufgabenstellungen auf eine bestimmte Schrifttheorie hin, wenn sich die Anweisungen und Tipps auf Relationen zum mündlichen Sprachgebrauch beziehen. Hierzu gehören alle explizit als Strategie ausgewiesenen schriftlichen Hinweise.
- c) Lehrerband: Die Lehrerhandreichungen können insoweit Hinweise auf die Schrifttheorie geben, als dass sie zum einen ausdrückliche Erklärungen diesbezüglich enthalten. Zum anderen lassen sich den Lernziel- und Strategieformulierungen Hinweise entnehmen.

Leitfrage 2: Sind diese Merkmale in den Sprachbüchern tatsächlich vorhanden?

- a) Aufgabenstellung: In den Sprachbüchern der Grundschule finden sich im Zusammenhang mit der Kommasetzung keine Aufgabenstellungen, die einen Bezug zur Lautung bzw. zum Sprechen aufweisen. Anders verhält es sich in den Sprachbüchern für das Gymnasium und für die Hauptschule. In „Deutschbuch 2“ findet sich folgende Formulierung einer Aufzählungs-

aufgabe: „Lest die Sätze zunächst mit Sprechpausen durch, damit ihr erste Hinweise für Kommastellen erhaltet.“ (Deutschbuch 2: 137). Ähnlich verfährt „deutsch.kombi 3“ für einen Text mit fehlenden Kommas in Satzgefügen: „Lest den Text laut vor und achtet auf die Sprechpausen. Wo müssen Kommas stehen?“ (deutsch.kombi 3: 207). In „deutsch.kombi 2“ liegt eine Aufgabenstellung vor, die nur implizit auf die Sprechpausen bei der Aufzählung hinweist: „Lest den Text [...] laut vor und klopft bei jedem fehlenden Satzzeichen. [...]. Habt ihr auch Sätze gefunden, bei denen nicht nur am Satzende geklopft werden musste?“ (deutsch.kombi 2: 228).

b) Arbeitstechniken und Strategien: In den Sprachbüchern für die Grundschule und für das Gymnasium finden sich im Zusammenhang mit der Kommasetzung keine Strategien oder Arbeitstechniken, die einen Bezug zur gesprochenen Sprache aufweisen. Auch im Sprachbuch der Hauptschule sieht es auf den ersten Blick so aus, da sich z.B. kein Hinweis auf das Beachten von Sprechpausen findet. Allerdings erhält der Lerner im Zusammenhang mit dem Komma bei Aufzählungen einen Tipp zur Erkennung von Aufzählungsgliedern: „Was zu einem Glied der Aufzählung gehört, erkennt ihr am besten, wenn ihr mitzählt: *Gebannt sehe ich unter mir 1. weiße Wolken, 2. winzige Straßen ...*“ (deutsch.kombi 4: 179).

c) Lehrerband: Im Lehrerband von „Papiertiger 4“ finden sich Anmerkungen für den Lehrer zum Umgang mit den Aufgaben im Sprachbuch bezüglich des Kommas bei Aufzählungen. Hier wird extra darauf hingewiesen, dass die Kinder beim lauten Lesen „deutlich die Sprechpause beachten [sollten], an deren Stelle beim Abschreiben das Komma gesetzt wird“ (Kommentare Papiertiger 4: 104). In den Lernzielformulierungen von „deutsch.kombi 2“ ist von „Betonungsübungen“ und „passender Betonung“ zur Erkennung von Satzarten die Rede (Lehrerband deutsch.kombi 2: 187). In den Hinweisen zu der Klopff-Aufgabe in „deutsch.kombi 3“ (siehe oben) erfährt der Lehrer, dass die „Aufmerksamkeit der Lernenden [...] während des Vorlesens des kommalosen Textes auf die Sprechpausen gelenkt“ wird (Lehrerband deutsch.kombi 3: 173). Im Lehrerband von „Deutschbuch 1“ ist allgemein von Recht-schreibphänomenen die Rede, deren Schreibung keine Schwierigkeiten machen, „weil sie in der Laut-Buchstaben-Beziehung gut erkennbar sind“ (Handreichungen zu Deutschbuch 1: 100).

Leitfrage 3: Weisen diese Merkmale eher auf das Vorliegen der herkömmlichen oder der neuen Rechtschreibdidaktik hin?

In den oben beschriebenen Merkmalen lassen sich Hinweise auf die Schrifttheorie darin erkennen, dass Aufgabenstellungen, Arbeitstechniken und Anmerkungen im Lehrerband auf die gesprochene Sprache bzw. auf Sprechhandlungen (Sprechpausen bei Aufzählungen und Satzgefügen, Betonungsübungen zur Satzarterkennung, Mitzählen bei Aufzählungen) verweisen. Daher können diese Merkmale als Indizien für das Vorliegen der Dependenzauffassung von Schrift angesehen werden. Ein Kennzeichen der herkömmlichen Rechtschreibdidaktik ist die dependenzhypothetische Fundierung, daher liegt der Schluss nahe, dass die Kommadidaktik in den untersuchten Sprachbüchern nach dem Muster der herkömmlichen Rechtschreibdidaktik erfolgt.

5.3.4. ASPEKT WISSENSFORM

Mit den nachfolgenden Aspekten (*Wissensform* und *Wissensaufbau*) wird versucht, die den Lehrwerken zugrundeliegende Vorstellung von Wissenserwerb und Lernprozess aufzuzeigen. Der Aspekt Wissensform kennzeichnet dabei die Art des von Schülern zu lernenden Wissens. Wird der Aufbau von regelbasiertem deklarativen Wissen angestrebt oder wird der Aufbau von auf Verstehen gründendem prozeduralen Wissen gefördert?

Leitfrage 1: Anhand welcher Merkmale in Sprachbüchern könnte die Wissensform bestimmt werden?

Um die angestrebte Wissensform – Regelwissen oder Verständnis – zu beschreiben, sind Hinweise auf die Darstellung und Erklärung des Lerngegenstandes sowie auf die Art und Weise des Umgangs mit ihm erforderlich, die den Aufbau einer bestimmten Wissensform unterstützen. Mögliche Merkmale hierfür könnten in den Sprachbüchern so aussehen:

a) Regeln und Merksätze: Regeln und Merksätze können insofern einen Hinweis auf die Wissensform darstellen, als dass sie den Lerngegenstand präsentieren und ihn genau beschreiben. Sie machen auf wichtige Inhalte aufmerksam und reduzieren den Lerngegenstand auf eine Art

Formel. Regeln und Merksätze können demnach ein Indiz dafür sein, dass als Wissensform deklaratives (Regel-)Wissen angestrebt wird.

b) Aufgabenstellung: Aufgabenstellungen können Hinweise auf die Wissensform geben, indem sie zu Handlungen auffordern, mit denen beim Schüler eine bestimmte Wissensform aufgebaut werden soll. Zu unterscheiden sind Aufgabenstellungen, die zu selbstständigen Sprachbetrachtungen und Überlegungen auffordern und solchen, die auf die reine Anwendung des (Regel-)Wissens abzielen. Letztere können ein Indiz für den Aufbau deklarativen Wissens sein.

c) Arbeitstechniken und Strategien: Arbeitstechniken und Strategien können als Hinweis auf die aufzubauende Wissensform dienen, wenn sie als Anweisungen für den Umgang mit Rechtschreibproblemen (Kommaproblemen) möglicherweise Informationen bereitstellen, die über die Regeln und Merksätze hinausgehen, und dadurch die Umwandlung von deklarativem Regel- in prozedurales Rechtschreibwissen fördern. Strategien, die sich inhaltlich nicht von anderen den Lerngegenstand betreffenden Informationen unterscheiden, können demnach ein Indiz für den Aufbau deklarativen Wissens sein.

Leitfrage 2: Sind diese Merkmale in den Sprachbüchern tatsächlich vorhanden?

a) Regeln und Merksätze: Die Sprachbücher der Grundschule vermitteln die Informationen zum Komma in Form von Merksätzen. In „Papiertiger 4“ steht der Merksatz gleich einleitend am Seitenanfang: „Bei Aufzählung steht ein Komma zwischen den Wörtern: [...]“ gefolgt von einer Beispielaufzählung (Papiertiger 4: 104). Hingegen findet sich in „Bausteine 4“ der jeweilige Merksatz einmal am Seitenende, „Sätze kannst du mit einem Bindewort verbinden. Vor den Bindewörtern [...] steht ein Komma“ (Bausteine 4: 49) und einmal in der Seitenmitte, „Zwischen Wörtern, mit denen wir etwas aufzählen, werden Kommas gesetzt: [...]“ (S. 63). Im Sprachbuch der Hauptschule stehen die Informationen zum Komma (Regel, Ausnahmeregel und Beispiel) grundsätzlich im Info-Punkt am Seitenrand neben der jeweils zu erledigenden Aufgabe. Die Informationen beziehen sich dabei entweder nur auf z.B. „Aufzählungen werden durch Kommas getrennt“ (deutsch.kombi 3: 206) oder beinhalten eine geballte Masse an Vorinformationen über Konjunktionen und Relativpronomen, bevor es heißt: „Hauptsätze werden von Nebensätzen durch Kommas getrennt“ (ebd. S. 207). Auch im Sprachbuch des Gymnasiums werden die einzigen darin enthaltenen Informationen zum Lerngegenstand in Form von Kommaregeln, am Ende jedes Buches übersichtlich zusammen-

gefasst. Die Kommaeregeln erinnern von den Formulierungen her stark an die Darstellungen im Duden oder in den AR. Die Präsentation und Erklärung des Lerngegenstandes im Medium der Regel lässt auf den Aufbau deklarativen Wissens schließen.

b) Aufgabenstellung: Manche Aufgaben fordern direkt dazu auf, das Komma zu setzen: „Setze die Kommas an die richtigen Stellen.“ (Papiertiger 4: 104), „Schreibt die Sätze ab, setzt die notwendigen Kommas.“ (deutsch.kombi 4: 179), „[...] und setzt die Kommas ein.“ (Deutschbuch 4: 139). Andere Kommasetzungsaufgaben sind gekoppelt mit der Untersuchung von Texten und anschließender Regelformulierung, bevor die Regel dann angewendet wird: „Untersucht, wo in diesen Aufzählungen Kommas gesetzt werden. Formuliert Regeln zur Kommasetzung.“ (Deutschbuch 2: 137), „Unterstreicht den Hauptsatz und den Nebensatz in unterschiedlichen Farben. Untersucht, wo ein Komma gesetzt ist. Formuliert eine Regel zur Zeichensetzung beim Satzgefüge.“ (Deutschbuch 1: 167), „Welche Arten von Gliedsätzen könnt ihr bestimmen? Formuliert eine Regel zur Kommasetzung im Satzgefüge.“ (Deutschbuch 3: 116). Manche Aufgaben fordern mit einer Frage zur Kommasetzung auf wie z.B. „Wo müssen Kommas stehen?“ (deutsch.kombi 3: 207). Einen nicht unerheblichen Teil der Aufgaben machen jene aus, die den Schüler dazu auffordern, seine Kommasetzung zu prüfen bzw. beim Schreiben auf seine Kommasetzung zu achten. Beispiele hierfür sind: „Achtet auf die Kommasetzung.“ (deutsch.kombi 4: 180) oder „Achtet besonders auf die Kommasetzung.“ (deutsch.kombi 2: 231) sowie „Überprüft gemeinsam die Kommasetzung anhand der Übersicht auf S. 141.“ (Deutschbuch 2: 142).⁵⁷ Die vorgefundenen Aufgabenstellungen verlangen in der Hauptsache die Anwendung der Regeln, die entweder deduktiv bereitgestellt wurden oder induktiv erarbeitet werden sollten. In beiden Fällen wird Regelwissen aufgebaut.

c) Arbeitstechniken und Strategien: In den Sprachbüchern finden sich folgende Strategien für den Umgang mit der Kommasetzung bzw. mit Problemen bei der Kommasetzung. So mahnt „Bausteine 4“: „Achte auf das Komma.“ (Bausteine 4: 49) und „Achtung: Vor **und** oder **oder** steht kein Komma.“ (ebd. S. 63). Ebenso verfährt „Papiertiger 4“. Im Kapitel ‚Arbeitstechniken‘ von „deutsch.kombi“ finden sich speziell für die Kommasetzung nur zwei Strategien: Den Siebtklässlern wird empfohlen, auf die Kommasetzung zu achten, während „Korrektur lesen“ die geeignete Strategie für die Achtklässler darstellt (deutsch.kombi 4: 229). Das Gymnasialsprachbuch ist, was Strategien für die Kommasetzung angeht, etwas zurückhaltender. Im Kapitel ‚Arbeitstechniken und Methoden‘ finden sich folgende, eher allgemein gehal-

⁵⁷ Die genannte Übersicht, auf die in der Aufgabe verwiesen wird, ist identisch mit der Übersichtsdarstellung der Kommaeregeln am Ende des Buches. Sie unterscheiden sich lediglich durch die Überschrift: „Kommasetzung im Überblick“ (Deutschbuch 2: 289) und „Kommaeregeln anwenden“ (ebd. S. 141).

tene Strategien: „Lernstoff möglichst häufig wiederholen.“ (Deutschbuch 2: 294), „Übungsaufgaben zum Lernstoff lösen.“ (ebd. S. 294) oder „Unterstreicht wichtige Wörter, Sätze oder Regeln mit farbigen Stiften.“ (Deutschbuch 1: 303). Die vorgefundenen Strategien oder Arbeitstechniken stellen keine zusätzlichen Informationen bereit. Teilweise wird in den Strategien die Regel wiederholt, teilweise wird die Beachtung einer Ausnahmeregel angemahnt und teilweise erschöpft sich die Strategie in Aufforderungen zu Überprüfungs- und Korrekturhandlungen.

Leitfrage 3: Weisen diese Merkmale eher auf das Vorliegen der herkömmlichen oder der neuen Rechtschreibdidaktik hin?

Die oben beschriebenen Merkmale deuten auf deklaratives (Regel-)Wissen als aufzubauende Wissensform hin. Regeln und Merksätze stellen in den Sprachbüchern die einzigen Informationsquellen dar, aus denen der Schüler Kenntnis über den Lerngegenstand erhält. Auch die überwiegend auf die Reproduktion der Regeln ausgerichteten Aufgabenstellungen sind als Indiz für deklaratives Wissen zu werten. Zwar sind mit den Untersuchungsaufgaben im Sprachbuch des Gymnasiums auch eigene Überlegungen der Schüler möglich. Die angestrebte Regelformulierung, erkennbar an den Lösungsvorschlägen des Lehrerbandes, ist jedoch sehr regelorientiert, sodass auch hier vermutlich weder prozedurales noch Problemlösungswissen entstehen kann.

Aufgrund der aufgefundenen Ergebnisse liegt der Schluss nahe, dass die Kommadidaktik in den untersuchten Sprachbüchern nach dem Muster der herkömmlichen Rechtschreibdidaktik erfolgt.

5.3.5. ASPEKT WISSENSAUFBAU/ LERNPROZESS

Während der vorherige Aspekt das ‚Was wird gelernt?‘ beschrieben hat, kennzeichnet dieser Aspekt nun das ‚Wie wird gelernt?‘. In Augenschein genommen werden soll dabei, welche Vorstellung von Lernen und Wissensaufbau dem Sprachbuch zugrunde liegt bzw. nach welcher Auffassung die Lernprozesse durch das Sprachbuch gestaltet werden.

Leitfrage 1: Anhand welcher Merkmale in Sprachbüchern könnte die zugrundeliegende Vorstellung von Wissensaufbau und Lernprozess beschrieben werden?

Die Kommadidaktik in den Sprachbüchern ist dahingehend zu untersuchen, ob sie durch Fokussierung auf die kommaauslösende Signalwirkung von Konjunktionen, bestimmten Satzverbindungen oder intonatorischen Gegebenheiten einem eher behavioristischen Lernverständnis folgt oder ob sie aus Sicht des kognitiven Lernverständnisses Lernen als eigenaktiven, sprachanalytischen Problemlösungsprozess ermöglicht. Folgende Merkmale könnten hierzu Aufschluss geben:

- a) Aufgabenstellung: Aufgabenstellungen können insofern Hinweise auf die Lernvorstellung liefern, als dass sie verdeutlichen/ offenbaren, welche Handlung vom Lerner erwartet wird. Offene Aufgaben wie z.B. Untersuchungs-, Beobachtungs- und Experimentieraufgaben, bei denen der Schüler selbst nach Wissen suchen kann, ermöglichen eher eigene Entdeckungen und selbst geplante Lösungswege. Geschlossene Aufgaben hingegen, deren Wissensertrag im Voraus schon feststeht, zielen auf eine mechanische Anwendung der Regel und führen zu stereotypen Reproduktionen. Letztere können ein Indiz für ein behavioristisch geprägtes Lernverständnis sein.
- b) Arbeits- und Aufgabenvorlagen: Dies sind Texte, Sätze, Tabellen etc., an und mit denen Schüler arbeiten sollen. Arbeits- und Aufgabenvorlagen können insoweit als Indikator für die Lernvorstellung gelten, dass sie an der Gestaltung des Lernwegs beteiligt sind und zum Wissensaufbau beitragen. Ausschlaggebend ist hier die Passung von Aufgabe und Text (zu bearbeitendes Material) bzw. Aufgabe und Regel. Damit bestimmen sie in gewisser Weise, ob und wie Schüler Einsicht in die Systematik des Lerngegenstandes erhalten. Eine ungenügende oder fehlende Passung von Text und Aufgabenstellung könnte darauf hinweisen, dass keine echten Beobachtungen und Einsichten stattfinden sollen oder können.
- c) Vorwegnahmen: Unter Vorwegnahmen werden alle schriftlichen Äußerungen verstanden wie z.B. zusätzliche Angaben in Aufgabenstellungen, optische Markierungen in den Aufgabenvorlagen, Beispiellösungen, Antwortanfänge oder Lösungsvorschläge. Vorwegnahmen können insofern Aufschluss über die zugrundeliegende Vorstellung von Lernen und Wissensaufbau geben, als dass sie den Lernprozess in einer ganz bestimmten Absicht beeinflussen.

Leitfrage 2: Sind diese Merkmale in den Sprachbüchern tatsächlich vorhanden?

a) Aufgabenstellung: In den Sprachbüchern finden sich hauptsächlich Aufgaben im geschlossenen Format, die vom Schüler eine vorherbestimmte Handlung erwarten. Beispiele hierfür sind folgende Aufgaben: In „Papiertiger 4“ müssen die Schüler in Zeitungsanzeigen Kommas einsetzen, nachdem ihnen die Regel inklusive eines Beispielsatzes präsentiert wurde (vgl. Papiertiger 4: 104). In „deutsch.kombi 3“ müssen die Schüler ebenfalls einen Text abschreiben und die Satzzeichen einfügen – Art und Anzahl der Satzzeichen sind angegeben (vgl. deutsch.kombi 3: 206). In „Deutschbuch 1-3“ werden die Schüler zwar zunächst aufgefordert, vorgegebene Sätze oder Texte auf Kommas zu untersuchen und entsprechende Kommaeregeln zu formulieren oder die Kommasetzung zu begründen, wie z.B. „Untersucht, wo ein Komma gesetzt ist. Formuliert eine Regel zur Zeichensetzung bei Satzreihen.“ (Deutschbuch 1: 167) oder „Begründet die Kommasetzung in den Satzgefügen.“ (Deutschbuch 3: 118). Jedoch enttarnt der Blick in die Lehrerhandreichung schnell den wahren, regelorientierten Charakter der zunächst induktiv erscheinenden Aufgabenstellung (vgl. Handreichungen für den Unterricht 1: 117, Nr. 2 und Handreichungen für den Unterricht 3: 104-105, Nr. 7).

b) Arbeits- und Aufgabenvorlagen:⁵⁸ In „Deutschbuch 1“ findet sich zur Kommasetzung bei Aufzählung folgender Arbeitsauftrag: Aus einem Text sollen die Schüler die hervorgehobenen Wortgruppen abschreiben und die Kommas unterstreichen (vgl. Anhang 1). Die hervorgehobenen Wortgruppen sind: (1) „*Anwachsen, einem Wuchern*“, (2) „*Kaufleute oder Bankiers*“, (3) „*Familien 15,20 oder noch mehr Meilen*“, (4) „*neuen und schnellen*“, (5) „*Geschäfte, Kontore und Büros*“, (6) „*rasch und sicher*“, und (7) „*veränderte sich dauernd, drang weiter ins Land hinein*“ (Deutschbuch 1: 167). Anhand dieser Auszüge sollen die Schüler nun die Eigenschaften von Aufzählungsgliedern erkennen und Regeln zur Kommasetzung formulieren. 2, 4, 5, 6 und 7 sollten dabei kein Problem darstellen. Probleme entstehen höchstwahrscheinlich bei 1: hier wurde der unbestimmte Artikel vor *Anwachsen* nicht markiert; und bei 3: hier wurde *Familien* überflüssigerweise markiert. Die gleiche Problematik findet sich in „Deutschbuch 2“ (S. 137 Nr. 6). Eine weitere Aufgabe, deren Nutzen für den Wissensaufbau bezweifelt werden kann, ist eine der Aufgaben aus „deutsch.kombi 4“ (vgl. Anhang 2). In dem Gedicht „Satzzeichen unter sich“ (anstelle der Zeichen stehen Wörter) muss „an einigen Stellen anstelle eines Wortes das Satzzeichen“ gesetzt werden (deutsch.kombi 4: 178). Die

⁵⁸ Ich beginne hier mit „Deutschbuch“, da dieses Lehrwerk auf eine einführende und begleitende Regelpräsentation verzichtet und durch seine induktiv gehaltenen Aufgaben am ehesten systematische Beobachtungen zulassen könnte. Aus Platzgründen kann nur noch ein weiteres Beispiel herangezogen werden. Beispiele fehlender Passung gibt es jedoch noch einige.

Frage ist, was lernen die Schüler dabei? Die richtige Zeichensetzung kann auch durch das Ausschlussverfahren ermittelt werden: **Wenn ich,, Komma* oder **Wenn ich Komma,,* Die dritte Möglichkeit ist dann richtig: *Wenn ich, Komma, die Sätze nicht gliedern würde, könnte man sie gar nicht verstehen.*

c) Vorwegnahmen: In den Sprachbüchern finden sich folgende Vorwegnahmen: Antwortanfänge im Anschluss an die Aufgabenstellung wie z.B. „Ordne immer vier Gegenstände zu und schreibe so: *Die Ärztin braucht Tupfer, Spritze, ...*“ (Bausteine 4: 63) oder „Formuliert eine Regel zur Kommasetzung im Satzgefüge: *Kommas trennen ...*“ (Deutschbuch 3: 116). Weitere Vorwegnahmen finden sich in den Aufgabenvorlagen z.B. in Form von schablonenartigen Beispiellösungen wie in „deutsch.kombi 2“. Hier müssen die Schüler anhand der Vorlage erkennen, wie Informationen von drei Einzelsätzen in Aufzählungsglieder eines einzigen Satzes zusammengefasst werden. Bei den anschließenden Aufgaben muss dann nach genau diesem Muster verfahren werden (vgl. deutsch.kombi 2: 229). Auch Aufgabenstellungen selbst können Vorwegnahmen darstellen. In „deutsch.kombi 3“ soll der Arbeitsauftrag – es geht um das Lesen eines Textes, der anstelle der Interpunktionszeichen doppelte Leerstellen enthält – die Aufmerksamkeit der Schüler auf die fehlenden Zeichen lenken: „Lest den Text durch. Warum fällt euch das Lesen schwer? [...].“ (deutsch.kombi 3: 206). Hier besteht jedoch die Gefahr, dass den Schülern womöglich aus ganz anderen Gründen das Lesen schwerfällt und sie somit ihre Leseschwierigkeiten nicht, wie beabsichtigt, mit den fehlenden Zeichen in Verbindung bringen. Eine andere Variante von Vorwegnahmen durch Aufgabenstellungen liegt in den Angaben zur Selbstkontrolle vor. Im oben erwähnten Text müssen nun in einem zweiten Schritt die fehlenden Zeichen eingesetzt werden. Zur Kontrolle wird die Anzahl der Punkte, Ausrufezeichen und Fragezeichen angegeben (vgl. deutsch.kombi 3: 206). Die Zeichensetzung erfolgt hier womöglich eher nach quantitativen als nach qualitativen, syntaktischen Kriterien.

Leitfrage 3: Weisen diese Merkmale eher auf das Vorliegen der herkömmlichen oder der neuen Rechtschreibdidaktik hin?

In den oben beschriebenen Merkmalen schimmert ein Lernverständnis durch, das sich im Nachmachen der im Sprachbuch vorgeführten Regelanwendung erschöpft. Die zumeist geschlossenen Aufgabenstellungen dienen der Einübung und Anwendung der gelernten Kommaeregeln nach dem Prinzip Vormachen und Nachmachen. Bei den oben geschilderten Aufga-

benstellungen in „Deutschbuch“ wäre es hilfreich, wenn zum Erkennen der Eigenschaften der Aufzählungsglieder diese einigermaßen konsistent dargestellt würden. Es ist unverständlich, inwieweit *Familien* ein Teil der Aufzählung darstellt und hilfreich beim Erkennen der Aufzählungsteile sein soll. Durch die Gestaltung der Arbeits- und Aufgabenvorlagen (z.B. Layout, Anordnung der Beispielsätze und Hervorhebungen) entsteht ein Antwortgerüst, das die Bearbeitung der Aufgabe erleichtert und die Antwort- und Lösungssuche in eine vorbestimmte Richtung lenkt. Dabei steht die unregelmäßige Darstellung in der Vorlage dem Erkennen der Regelmäßigkeit bzw. der Einsicht ins System im Weg. Die Auswirkungen auf eine gelingende, systematische Kommasetzung dürften daher vermutlich eher gering sein. Vorwegnahmen wie z.B. Musterantworten, Beispiellösungen oder Lenkung der Aufmerksamkeit auf einzelne Aspekte legen die Richtung und vor allem das Ergebnis der Lösungssuche fest. Die Lernangebote der Sprachbücher sind in einer Weise strukturiert, die zu einer Kanalisierung des Lernprozesses hinsichtlich Ziel und Wissenserwerbsmodalität führt.

Aufgrund der aufgefundenen Ergebnisse liegt der Schluss nahe, dass die Kommadidaktik in den untersuchten Sprachbüchern nach dem Muster der herkömmlichen Rechtschreibdidaktik erfolgt.

5.4. KRITISCHE GESAMTBETRACHTUNG UND FAZIT

Die Zusammenfassung der Analyse zeigt bezüglich der Qualität der ausgewählten Analyseaspekte folgende Ergebnisse:

Lerngegenstand: Der Lerngegenstand wird durch die Kommaeregeln der AR definiert, daher erfolgt keine systematische Darstellung, sondern eine Beschreibung der möglichen Kommasetzungsmöglichkeiten. Die Funktion des Kommas wird nicht aus sich heraus erklärt, wie z.B. das Komma ist ein syntaktisches Zeichen und steuert den Leseprozess, sondern am Vorhandensein bestimmter Wörter festgemacht.

Bezugsgröße: Als Bezugsgröße dient die traditionelle Grammatik: üblicherweise werden zuerst grammatische Elemente und Konstruktionen beschrieben, bevor Kommasetzung gefordert wird. Es finden sich keine Hinweise auf eine graphematische Fundierung: z.B. Darstellung des Kommas als syntaktisches Zeichen und systematische Erklärung der Kommasetzung durch die von Primus formulierten Kommapositionen.

Schrifttheorie: Den Sprachbüchern liegt ausnahmslos die Dependenzhypothese zugrunde. Die Kommasetzung wird sogar teilweise mit Verweis auf die gesprochene Sprache vermittelt. Es finden sich keine Anhaltspunkte, die auf den eigenständigen Charakter des Schriftsystems hinweisen.

Wissensform: Die durch die Kommadidaktik der Sprachbücher angestrebte Wissensform ist deklaratives Regelwissen, also „wissen, was“. Die Schüler wissen, dass sie an entsprechenden Positionen Kommas setzen müssen, aber die Voraussetzungen zum Wahrnehmen dieser Positionen sind oftmals nicht gegeben, sodass sich nur unzureichendes rechtschreibliches Handlungswissen entwickelt.

Wissensaufbau: In den Sprachbüchern finden sich überwiegend behavioristisch geprägte Vorstellungen von Lernen und Wissensaufbau: Es steht von vornerein fest, was gelernt wird (Regeln) und wie gelernt wird (häufiges Üben). Dieses Vorgehen steht echtem Verstehen womöglich im Weg. Des Weiteren finden sich keine Hinweise darauf, dass vom Schüler Prozeduren abverlangt werden, die in irgendeiner Form der kognitiven Sichtweise des Lernens entsprechen.

Im Rahmen der dritten Leitfrage ist die Zuordnung der Sprachbücher zur herkömmlichen Rechtschreibdidaktik bereits erfolgt. Daher wird im Folgenden nur noch zu den Ergebnissen sowie zur vorgefundenen Beschaffenheit der didaktischen Hinweise/ Merkmale in den Sprachbüchern kritisch Stellung genommen.

Den Ausgangspunkt dieser kritischen Betrachtungen stellt die historische Entwicklung der Interpunktion und die Errungenschaften, die bis in die heutige Zeit wirken, dar: Die Grundsteinlegung für das heutige Dilemma beginnt mit der Notwendigkeit, sich Texte mittels Zeichen gefügig bzw. zugänglich zu machen – zunächst in *scriptio continua*, später in *scriptio discontinua* verfasste Texte – und mit der Suche nach einem System, mit dem die Kommasetzung beschrieben werden kann. Beide Stränge erleben eine Entwicklung, an deren Ende zwei bedeutsame Errungenschaften stehen: In der Verwendung der Zeichen vollzieht sich ein Funktionswandel weg von der Gliederung von Texten (zum Zweck des erleichterten Vorlesens) hin zur Gliederung von Sätzen (zum Zweck des erleichterten leisen Lesens) und mit der Satzgliedlehre können nun die durch die Kommasetzung bedeutsam gewordenen Strukturen und Elemente beschrieben werden. Die Verengung vom Text auf den Satz in der Funktion der Zeichen ist jedoch problematisch, denn nicht „Sätze haben Interpunktionszeichen [...]“, sondern *Texte* (und seien sie noch so kurz!) werden für das Erlesen mit Interpunktionszeichen in

Einheiten gegliedert [...]“ (Maas 1992: 54f., zit. von Dürscheid 2006: 153). Die Ausgangslage für die Kommadidaktik sieht also folgendermaßen aus: Der Satz und seine Elemente stellen die Bezugsgröße für das Komma dar.

Im Folgenden werden die in den Sprachbüchern aufgefundenen Merkmale diskutiert, mit denen die verschiedenen Analyseaspekte beschrieben wurden und die sich für eine gelingende Kommadidaktik als eher ungünstig herausgestellt haben.

Regeln und Merksätze: Eine Auffälligkeit in den Formulierungen der Kommaregeln ist die Verwendung des Genus verbi. Bei der Vermittlung eines Lerngegenstandes wäre es wohl sinnvoll, wenn dessen aktive Rolle im Mittelpunkt stünde. Das Komma wäre dann der Agens, der etwas ausführt, wie z.B. die Grenzen verbaler Gruppen zu markieren. Hier jedoch ist das Komma der Patiens, durch den etwas geschieht: Konstruktionen wie Nebensätze oder Aufzählungsglieder werden von anderen Konstruktionen durch Kommas getrennt. Dem Komma wird also nur eine passive Rolle zugewiesen.

Die Kommaregeln der AR unterbinden das Erkennen von Systematik. Zum Beispiel wird gemäß der Kommatheorie (→ Kapitel 3.3.) die Aufzählung von Sätzen, Wortgruppen oder Wörtern einheitlich unter der Kommaposition „Koordination“ zusammengefasst. In den Sprachbüchern dagegen erfolgt die Vermittlung der Koordination von Wörtern/ Wortgruppen und Sätzen in getrennten Bereichen. Dabei wäre es durchaus möglich – zumindest im Bereich der echt koordinierenden Konjunktionen – durch das Kriterium der Wiederholbarkeit, Systematik zu vermitteln. Denn unabhängig davon, was koordiniert wird, ersetzt eine echt koordinierende Konjunktion das Komma. Die sich durch eine derartige Vorgehensweise eröffnenden Sprachbetrachtungsmöglichkeiten könnten die Einsicht anbahnen, dass man über die Eigenschaften von Elementen von Kategorien Aussagen über ihre Funktion ableiten kann. Die AR bieten leider keine Begründungen zur Kommasetzung, die sich aus der Zeichenfunktion ergeben, wie z.B. die Markierung einer satzinternen Satzgrenze.

In den Regeln werden die kommaauslösenden Faktoren durch die grammatischen Kategorien, wie z.B. Relativpronomen, Konjunktionen bei Aufzählung oder Nebensatzeinleitende Konjunktionen beschrieben. In dieser Form präsentiert, stellen sie für den Schüler meines Erachtens lediglich eine leere Hülle dar, mit der die Kommasetzung mehr oder weniger erfolgreich praktiziert wird. Das Benennen von grammatischen Kategorien und somit auch das Wissen über deren Inhalt ist das Ergebnis der analytischen Auseinandersetzung mit prototypischem Material, an dem die Regularitäten der Kommasetzung erkannt werden können. Regeln dage-

gen verhindern nicht nur diesen Kategorienbildungsprozess, sondern sie setzen genau dieses Kategorienwissen voraus (vgl. Hinney/ Menzel 1998: 272). Eine didaktische Konzeption, die zur Vermittlung der Kommasetzung grammatisches Kategorienwissen voraussetzt, kann in der Grundschule kaum an das Vorwissen der Kinder anknüpfen.

Aufgabenstellungen: Die in den Sprachbüchern vorgefundenen Aufgaben sind in der Mehrzahl geschlossen-vorauswissend und funktionieren nach dem Prinzip des Vormachens und Nachmachens: In den Aufgabenstellungen der Sprachbücher von Grund- und Hauptschule finden sich bis auf wenige Ausnahmen Lösungs- oder Antwortvorschläge, sodass die Schüler eine Art Schablone für die Aufgabenerledigung gleich mitgeliefert bekommen. Die zunächst induktiven Aufgaben im Gymnasialsprachbuch verlangen letztlich „nur“ die Formulierung von Regeln mit den Begrifflichkeiten und Kategorien der Schulgrammatik (z.B. Deutschbuch 2, S. 136, Nr. 4). Die Aufgabenstellungen verlangen zumeist die Anwendung der entsprechenden Regel und deren wiederholende Einübung. Darüber hinaus werden an die Schüler keine weiteren Anforderungen gestellt.

Kritisch bewertet werden müssen hier besonders die Aufgabenstellungen, die auf der Basis von Sprechpausen die Kommasetzung vermitteln. Die Vorstellung von Sprechpausen an den intendierten Stellen setzt beim Schüler Zweierlei voraus: Zum einen flüssiges Lesen – andernfalls entstehen Pausen an völlig abwegigen Stellen, die dadurch fälschlicherweise als Komma Stellen identifiziert werden. Zum anderen muss er eigentlich schon vorher wissen, wo die Kommas zu stehen haben – woher sonst sollten die Impulse für die Sprechpausen kommen? Wer sprechpausenanzeigende Kommas vermittelt, unterliegt womöglich der Vorstellung von kommaanzeigenden Sprechpausen. Dazu merkt beispielsweise Primus an, dem Komma fehle bei Koordination und subordinierten satzwertigen Ausdrücken „eine eindeutige intonatorische Entsprechung“ (Primus 1993: 251).

Ebenfalls kritisch zu hinterfragen sind Kommasetzungsaufgaben, die die Anzahl der fehlenden Kommas als Instrument zur Selbstkontrolle mitliefert. Wenn, wie im oben geschilderten Fall, die Kommas anhand von Sprechpausen gesetzt werden sollen, ist die Kontrollfunktion hinfällig: Man kann auch die richtige Anzahl Kommas an durchweg falschen Stellen setzen.

Ein weiteres Manko der Sprachbücher, das zusätzlich zu den Aufgabenstellungen auch die Arbeitstechniken/ Strategien und die Wissensvermittlung betrifft, ist die Vermischung ihrer Funktionen, und zwar innerhalb eines Sprachbuchs! In „Bausteine 4“ beispielsweise übernehmen Aufgabenstellungen die Funktion von Strategien (Achte auf das Komma) und

manchmal übernehmen Strategien die Wissensvermittlung (Achtung: Vor und/ oder steht kein Komma). Diese Form der Darstellung führt bei Schülern womöglich zu einer unterschiedlichen Gewichtung der Relevanz der Inhalte, sodass der ein oder anderen Darstellung mehr oder weniger Bedeutung beigemessen wird.

Eine bestimmte Art von Aufgabe fehlt in allen Sprachbüchern komplett: die Kommasetzung im freien Schreiben. Die Aufgaben im Bereich der Zeichensetzung beschränken sich lediglich auf das Einsetzen in bereits vorhandenen Texten oder Sätzen, was wohl kaum den üblichen außerschulischen Schreibusus darstellt. Die einzigen Möglichkeiten, Kommas im freien Schreiben zu verwenden, besteht im Rahmen der Aufsatzdidaktik. Wenn sich Schüler mit einem Thema schriftlich auseinandersetzen sollen, so müssen sie ihre Aufmerksamkeit teilen: Eine Hälfte beschäftigt sich mit dem Aufsatzthema, die andere kümmert sich – oder sollte sich kümmern – um die Kommasetzung. Da aber die Kommasetzung anhand von grammatischen Kategorien erlernt wurde, muss der Schüler im Schreibprozess eine Tätigkeit vornehmen, die sonst dem Leseprozess vorbehalten ist: die Sprachanalyse. Er muss also überlegen, ob er gleich eine Nebensatzeinleitende Konjunktion, eine koordinierende Konjunktion oder ein Relativpronomen (oder war es doch ein Artikel?) schreiben wird.

Arbeitstechniken und Strategien: Die Formulierungen der Rechtschreibstrategien sind teilweise identisch mit den Regelformulierungen oder mit den Inhalten der Aufgabenstellungen. Als besonders sinnlos im Umgang mit Rechtschreib- bzw. Kommasetzungsproblemen stellt sich das Unterstreichen wichtiger Regeln dar. Man könnte sich die Frage stellen, ob die Schulbuchmacher davon ausgehen, mit dem Unterstreichen von Regeln ließen sich Probleme lösen? Oder sind sie der Auffassung, das Bildungsniveau am Gymnasium (die Strategie stammt aus dem Sprachbuch des Gymnasiums) sei so hoch, dass die Schüler damit ihre Wissenslücken schließen können? Eine weitere Möglichkeit, mit Kommasetzungsproblemen fertig zu werden, scheint zu sein, auf die richtige Kommasetzung zu achten. Das Beachten der, auch noch richtigen, Kommasetzung ist als Strategie untauglich, wenn die Kommasetzung nicht verstanden wird. *Achte auf deine Kommasetzung* steht ebenso häufig wie wirkungslos unter Aufsatzarbeiten: Die Schüler sind beim Verfassen von Aufsätzen ausschließlich mit inhaltlichen Dingen beschäftigt – deshalb sollte die Kommasetzung auch automatisch erfolgen. Wie sollen sie gleichzeitig auf die Kommasetzung achten, wenn zum Auffinden der Kommapositionen ausgedehnte grammatische Operationen erforderlich sind?

Arbeits- und Aufgabenvorlagen: Die Gestaltung der Aufgabenvorlagen in den Sprachbüchern lässt keine echten Entdeckungen zu, da die Aufgabenstellung nur auf die Anwendung

der Regeln hinausläuft. Die Aufgabenvorlagen sind in der Regel so gestaltet, dass sie zur entsprechenden Komma-Regel passen. Die Untersuchungsaufgaben aus „Deutschbuch“ (siehe Anhang 1) verlangen vom Schüler zwar eigene Beobachtungen und Schlussfolgerungen. Die Aufgabenvorlagen müssten jedoch prototypische Vertreter von Aufzählungsgliedern enthalten, damit Schüler die dahintersteckende Systematik erkennen und Generalisierungen vornehmen können. Nur: Welches dieser markierten Aufzählungsglieder ist der Prototyp? Eine andere unpassende Vorlage (oder je nach Blickrichtung eine unpassende Fragestellung) ist ein bereits kommatierter Text, in dem die Schüler aufgefordert werden, festzustellen, wo ein Komma stehen muss. Welche Erkenntnisse sollen oder können Schüler mit derartigen Pseudountersuchungsaufgaben gewinnen, wenn im Text die Kommapositionen schon markiert sind? Letztlich wird hier eine regelerorientierte Beschreibung der Form „Komma zwischen Hauptsätzen, Komma bei nachfolgendem Nebensatz, kein Komma vor und“ etc. gefordert (vgl. Deutschbuch 2, Lehrerband S. 127).

Vorwegnahmen: Vorwegnahmen in Sprachbüchern sind Ausdruck eines bestimmten Lernverständnisses, denn an ihrem Vorhandensein oder Nichtvorhandensein lässt sich erkennen, welche Tätigkeiten vom Schüler verlangt werden und welche Tätigkeiten dem Schüler zuge-
traut werden. Durch Beispiellösungen und Antwortanfänge wird der Schüler bereits „entmündigt“, er muss keine weiteren Anstrengungen vollbringen, als die Musterlösung schablonenartig auf die restlichen Aufgaben zu übertragen oder die angefangene Antwort weiterzuführen. Das ist in der Regel ohne großen Aufmerksamkeitsaufwand möglich und stellt keine intensive und effektive Beschäftigung mit dem Lerngegenstand dar. Vorwegnahmen vermeiden Fehler, aus denen womöglich gelernt werden könnte, und verhindern eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Problem.

Aussagen im Lehrerband: Dieses Merkmal äußert sich nicht direkt in der Kommadidaktik der Sprachbücher. Zwischen Lehrerband und Schüler befinden sich als Zwischeninstanz noch der Lehrer und dessen Ermessensspielraum, das Sprachbuch nur als unterrichtsbegleitendes Medium oder als unterrichtsleitendes Medium einzusetzen. Kritisch zu betrachten sind die Beschreibungen dieses Merkmals, wenn der Lehrer die Erklärungen zur didaktischen Konzeption und zum Umgang mit dem Sprachbuch als Grundlage für seinen Unterricht nimmt. Dann können z.B. Vorstellungen von Wissenserwerb als Entwicklung von Rechtschreibgespür – unter Rechtschreibgespür versteht „Papiertiger“ unbewusstes Regelwissen und Nutzen von Strategien (vgl. Papiertiger Kommentare S. 15) – den Blick auf die Notwendigkeit einer Um-

orientierung in der Rechtschreibdidaktik verstellen. Und es wird weiterhin unkritisch und unreflektiert Regelwissen vermittelt.

Fazit

Die Merkmale weisen eine Beschaffenheit auf, in der sich die einseitige Orientierung an der normierten Schreibung widerspiegelt. In ihrer Eigenschaft als kommadidaktisches Gestaltungsmittel der Sprachbücher und als Hinweis auf die Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem Komma arrangieren sie einen Lernprozess, der auf das reine Anwenden von (Regel-) Wissen reduziert ist und verhindern so das Erkennen systematischer Zusammenhänge. Vor dem Hintergrund der „Trias von Lehrer, Sprachbuch und Schüler“ ist zu beachten, dass die alleinige Schuld am Scheitern der Kommadidaktik nicht ausschließlich den Sprachbüchern angelastet werden kann – der Einflussfaktor Lehrer und die Disposition der Schüler waren im Rahmen der Sprachbuchanalyse nicht relevant. Allerdings ist den Sprachbüchern eine klare Mitschuld an den schlechten Kommasetzungsleistungen der Schüler zuzuweisen.

6. ZUSAMMENFASSUNG

Inhalt der vorliegenden Arbeit war die Beantwortung der Fragestellung, ob die Ursachen für die schlechten Kommasetzungsleistungen der Schüler in der Kommadidaktik der Lehrwerke liegen und welche Merkmale sich als ungünstig für eine gelingende Kommadidaktik erweisen. Zur Beantwortung der Fragestellung wurden insgesamt neun Sprachbücher aus drei verschiedenen Schulformen auf die Erscheinungsform ihrer zugrundeliegenden Kommadidaktik untersucht.

Um die Analyse zu konzipieren, wurden zunächst aus der Fachliteratur die theoretischen Grundlagen der für die Kommadidaktik relevanten Bezugswissenschaften zusammengestellt. Das sind zum einen die Beschreibungen des Lerninhalts durch die Fachwissenschaft und zum anderen die Ausführungen zum Wissenserwerb durch die Kognitionspsychologie. Des Weiteren wurde ein Blick zurück in die Geschichte der Interpunktion geworfen, um zu verstehen, warum manche Dinge so sind, wie sie sind: z.B. Satz und Satzglieder als Bezugsgröße für das Komma.

Für die Sprachbuchanalyse konnten folgende relevante Erkenntnisse gewonnen werden: Die Interpunktion entwickelte sich im Einklang mit der Veränderung der Textgestalt. Ausschlaggebend hierfür war die Einführung und Durchsetzung des Wortzwischenraumes, des Spatiums. Texte ohne Spatien machten die Anwesenheit von Zeichen erforderlich, die die ungliederten Buchstabenketten in kleinere und größere Sinneinheiten unterteilte. Diese Unterteilung konnte jedoch nur durch lautes Lesen erfolgen. Dementsprechend wurde die Verwendung der Zeichen rhythmisch-intonatorisch begründet (vgl. Baudusch 1980:195). Texte mit Spatien lösten beim Leser nun Verknüpfungsoperationen aus, mit denen die einzelnen Wörter zu sinnvollen und grammatisch korrekten Einheiten (Sätze, Satzteile, Teilsätze) verbunden werden konnten (vgl. Bredel 2008: 95). Die Funktion der Zeichen verlagerte sich dadurch auf das Markieren/ Anzeigen dieser Einheiten. Dementsprechend wurde die Zeichenverwendung syntaktisch begründet.

Im Bereich der Fachwissenschaft dominiert die Erkenntnis, dass eine moderne Kommatheorie existiert, die das Komma aus zwei Perspektiven beschreibt. Aus der Perspektive des Lesens gilt das Komma hinsichtlich seiner Funktion als Instruktionszeichen: Das Komma steuert unseren Leseprozess, indem es eine Abweichung von der standardmäßig ablaufenden Verknüpfungstätigkeit anzeigt. Aus der Perspektive des Schreibens wird das Komma hinsichtlich seiner Verwendung an den kommarelevanten Positionen (Herausstellung, Koordination und Satzsubordination) beschrieben.

Für die Fachdidaktik konnte durch die vergleichende Gegenüberstellung von unterschiedlichen Rechtschreib- bzw. Kommadidaktikauffassungen gezeigt werden, wo die Grenzen und Mängel der herkömmlichen Kommadidaktik liegen und welche Möglichkeiten und Chancen demgegenüber die neue Kommadidaktik bietet. Im Rahmen der herkömmlichen Rechtschreibdidaktik wird die Kommasetzung kasuistisch, das heißt auf der Basis von Einzelfallbeschreibungen gelehrt und vermittelt. Die neue Rechtschreib- bzw. Kommadidaktik vertritt hingegen die Auffassung, der Rechtschreib- bzw. Kommaerwerb vollzieht sich aus einem sprachanalytischen Problemlösungsprozess heraus. Dabei berücksichtigt sie das kognitive Lernkonzept, demzufolge mehrere Wissensformen, und nicht nur die eine regelbasierte Wissensform, am Aufbau des Rechtschreibwissens beteiligt sind.

Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen wurde die Sprachbuchanalyse konzipiert und durchgeführt. Als in Bezug auf die theoretische Fundierung aussagekräftige Größen wurden fünf Analyseaspekte bestimmt und anhand von geeigneten Merkmalen beschrieben. Anschließend wurden die Sprachbücher auf das Vorhandensein und die Beschaffenheit der

Merkmale untersucht. Aufgrund ihrer Beschaffenheit konnten die Merkmale als didaktische Hinweise angesehen werden, mit denen Aussagen über die Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem Komma im Sprachbuch und letztlich auch über die zugrundeliegende Recht-schreibdidaktik getroffen werden konnten.

7. AUSBLICK

Obwohl die untersuchte Stichprobe keine Verallgemeinerung zulässt, hat die Analyse eine Mitschuld der Sprachbücher am Misserfolg des Kommaunterrichts aufgezeigt und damit den Meinungstrend, der sich in der Literatur abzeichnet, bestätigt: Schulbücher bieten derzeit noch keinen systematischen Zugang zum Schrifterwerb (vgl. Bredel et al. 2010: 4).

Die Kennzeichen der neuen Rechtschreibung und die positiven Folgen, die sich daraus für die Kommadidaktik ergeben, sind zwar vielversprechend, aber aufgrund fehlender Untersuchungen rein hypothetisch. Hier müssten in Zukunft Anstrengungen unternommen werden, um zum einen das Modell des kognitiven Wissenserwerbs in der Praxis zu testen. Zum anderen müsste das Modell zur Kern- und Peripherieschreibung in der Wortschreibung auf die Interpunktion übertragen werden (vgl. Hinney 2010: 75). Zudem müssten gezielt dahingehend Untersuchungen aufgestellt werden, die die Kennzeichen der neuen Rechtschreibdidaktik und ihre Auswirkungen auf die erfolgreiche Kommasetzung bestätigen. Dazu könnte beispielsweise in einer Klasse der Kommaunterricht nach der neuen Didaktik erfolgen, während die Parallelklasse weiter nach dem herkömmlichen Muster unterrichtet wird.

Ein mögliches Konzept, in dem die Kommasetzung jenseits grammatischer Klassifikation erfolgt, liegt mit „König, Königreiche und Kommasetzung“ von Lindauer/ Sutter (2005) vor. Dieses Konzept geht vom finiten Verb als König und den zugehörigen Satzgliedern als Untertanen aus (vgl. ebd. S. 29). Da kein Königreich zwei Könige verkraften kann, muss das Reich in zwei kleinere Reiche aufgeteilt und eine Grenze gezogen werden: die satzinterne Satzgrenze.⁵⁹

Eine andere Möglichkeit besteht in der Didaktisierung des leseprozessbezogenen Ansatzes von Bredel (2008). Vor dem Hintergrund der Online-Annahme könnten Schüler an Texten

⁵⁹ Dieses Konzept wurde bereits in einer fünften Klasse erprobt und zeigte Erfolge der Schüler beim Zuordnen der Untertanen zu den entsprechenden Königen (vgl. Lindauer/ Sutter 2005: 31).

wie z.B. dem vom „Bürgermeister auf dem Kopf, den glänzenden Zylinder an den Füßen“ mit dem Komma spielen und so herausfinden, warum und wie sich die Bedeutung des Satzes verändert. Aus dieser Beschäftigung heraus sollten sie zu der Erfahrung gelangen, dass sie wegen des Kommas an dieser Stelle die beidseits des Kommas stehenden Einheiten nicht so ohne weiteres weiterverknüpfen können, sondern anders verfahren müssen. Diese Beschreibung der Kommafunktion hebt sich deutlich ab von der in den Sprachbüchern.

An der Untauglichkeit der Kommadidaktik in Sprachbüchern kann auf die Schnelle nichts geändert werden. Auch die Ablösung der herkömmlichen Rechtschreibdidaktik würde vermutlich nicht ohne Probleme und Widerstand aus behördlichen und Lehrerkreisen von statten gehen, daher muss das Augenmerk verstärkt auf die Entwicklung von schulischen Konzepten gerichtet werden, die bei der Auswahl der fachlichen Inhalte, also des Kommas und seiner Vermittlung, nicht mehr auf das System „Orthographieregeln“, sondern auf das System „moderne Kommatheorie“ zurückgreifen. Das bedeutet eine Abkehr von der Annahme eines Zusammenhangs von Kommasetzungsfähigkeit und Grammatikkenntnissen – also eine Abkehr vom Herzstück der bisherigen Kommadidaktik. Denn wie in der Einleitung erwähnt, ist dieser Zusammenhang „weniger eng [...] als angenommen“ (Melenk 1998: 59).

Die Abkehr vom Herzstück der herkömmlichen Kommadidaktik und die Berücksichtigung der eigenständigen Entwicklung der Kommasetzung – im Sinne von Afflerbachs Kommaontogenese – könnten dem didaktischen Primat, die Schüler da abzuholen, wo sie stehen, Rechnung tragen, da hierdurch ermöglicht wird, an das Vorwissen der Schüler anzuknüpfen.

Eine letzte, abschließende Überlegung gilt den Problemen beim Schriftspracherwerb. Wenn Rechtschreibschwierigkeiten als Unvermögen angesehen werden, die Lautstruktur in Schrift zu übersetzen, so fällt dieses Problemfeld im Zuge der neuen, modernen Rechtschreibdidaktik weg, da hierbei gerade nicht Lautliches in Schriftliches übersetzt wird, sondern Schriftregularitäten und ihre lautlichen Realisierungen untersucht werden. Viele der Rechtschreibprobleme sind auf Regelanwendungsschwierigkeiten zurückzuführen, daher müssen vor dem Hintergrund einer systemorientierten Rechtschreib- bzw. Kommadidaktik die bisherigen Rechtschreibschwierigkeiten neu bewertet und die Diagnoseinstrumente entsprechend angepasst werden.

8. LITERATURVERZEICHNIS

Amtliche Regeln (2006): Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung. München und Mannheim 2006.

www.rechtschreibrat.ids-mannheim.de/download/regeln2006 aufgerufen am 3.12.2015

Afflerbach, S. (1997): Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Eine empirische Studie. Frankfurt: Peter Lang. 274 S.

Baudusch, R. (1980): Zu den sprachwissenschaftlichen Grundlagen der Zeichensetzung. In: Neri, D.; Scharnhorst, J. (Hrsg.): Theoretische Probleme der deutschen Orthographie. Berlin: Akademie-Verlag. S. 193-230

Baudusch, R. (1997): Zur Reform der Zeichensetzung. Begründung und Kommentar. In: Augst, G. et al. (Hrsg.): Zur Neuordnung der deutschen Orthographie. Begründung und Kritik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. S. 243-258

Bergner, H. (1980): Bemerkungen zur weiteren Arbeit an der Vermittlung und Aneignung der Kommasetzung. In: Deutschunterricht 33, 404-409

Bredel, U. (2004): Sprachwissenschaftliche Grundlagen orthographischer Aneignungsprozesse. In: Bredel, U.; Siebert-Ott, G.; Thelen, T. (Hrsg.): Schriftspracherwerb und Orthographie. Baltmannsweiler: Hohengehren. S. 1-5

Bredel, U.; Günther, H. (2006): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. In: Dies. (Hrsg.): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen: Niemeyer. S. 197-215

Bredel, U.; Primus, B. (2007): Komma & Co: Zwiegespräch zwischen Grammatik und Performanz. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 26, 81-131

Bredel, U. (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh.

Bredel, U. (2008): Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens. Tübingen: Max Niemeyer. 239 S.

Bredel, U. (2009): Orthographie als System – Orthographieerwerb als Systemerwerb. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi) 153, 135-154

Bredel, U. (2010): Strukturfunktionale und erwerbstheoretische Aspekte des Interpunktionsystems am Beispiel des Ausrufezeichens. In: Bredel, U.; Müller, A.; Hinney, G. (Hrsg.): Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin: de Gruyter. S. 259-275

Bredel, U. (2011): Interpunktion. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. 100 S.

Duden (2009a): Die Grammatik. 8., überarbeitete Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut GmbH.

Duden (2009b): Duden. Die deutsche Rechtschreibung. 25., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. Mannheim: Bibliographisches Institut AG

- Dürscheid, Ch. (2006): Einführung in die Schriftlinguistik. 3. überarbeitete und ergänzte Auflage 2006. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 319 S.
- Eisenberg, P. (1989): Grundriß der deutschen Grammatik. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung. 576 S.
- Eisenberg, P. (1990): Die Sprache und die Schrift. Warum es so schwierig ist, unsere Orthographie zu reformieren. In: Praxis Deutsch 103, 4-7
- Eisenberg, P.; Feilke, H.; Menzel, W. (2005): Zeichen setzen – Interpunktion. In: Praxis Deutsch 191, 6-15
- Furhop, N.; Peters, J. (2013): Einführung in die Phonologie und Graphematik. Stuttgart: Metzler. 300 S.
- Glück, H. (2005): Metzler Lexikon Sprache. Dritte, neubearbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Hinney, G. (1997): Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Ein fachdidaktischer Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlöseprozeß. Frankfurt: Peter Lang. 244 S.
- Hinney, G.; Menzel, W. (1998): Didaktik des Rechtschreibens. In: Lange, G.; Neumann, K.; Ziesenis, W. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der sprach- und Literaturdidaktik. Bd 1. 6., vollst. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Hohengehren. S. 258-304
- Hinney, G. (2010): Wortschreibungskompetenz und sprachbewusster Unterricht. Eine Alternativkonzeption zur herkömmlichen Sicht auf den Schriftspracherwerb. In: Bredel, U.; Müller, A.; Hinney, G. (Hrsg.): Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin: de Gruyter. S. 47-100
- Hoppe, H. (2005): Das Sprachbuch. In: Lange, G.; Weinhold, S. (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Hohengehren. S. 151-176
- Jansen-Tang, D. (1988): Ziele und Möglichkeiten einer Reform der deutschen Orthographie seit 1901. Historische Entwicklung, Analysen und Vorschläge zur Veränderung der Duden-Norm, unter besonderer Berücksichtigung von Groß- und Kleinschreibung und Interpunktion. Frankfurt: Peter Lang. 661 S.
- Köpke, A. (1999): Selbstbestimmung und Subjektorientierung in Sprachbüchern für den Deutschunterricht. Frankfurt: Peter Lang. 288 S.
- Lesch, H.-W. (1998): Das Sprachbuch im Deutschunterricht. In: Lange, G.; Neumann, K.; Ziesenis, W. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1. Grundlagen – Sprachdidaktik – Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Hohengehren. S. 124-143
- Lindauer, Th.; Sutter, E. (2005): Könige, Königreiche und Kommaregeln. Eine praxistaugliche Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. In: Praxis Deutsch 191, 28-35
- May, P. (1993): HSP 4/5 zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Handbuch. Hamburg

- Melenk, H. (1998): Aspekte der Kommasetzung in der 8. Klasse. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: Didaktik Deutsch 4, 43-61
- Melenk, H.; Knapp, W. (2001): Inhaltsangabe – Kommasetzung. Schriftsprachliche Leistungen in Klasse 8. Schneider Verlag Hohengehren. 272 S.
- Menzel, W. (1975): Die deutsche Schulgrammatik. Kritik und Ansätze zur Neukonzeption. Paderborn: Schöningh. 226 S.
- Menzel, W.; Sitta, H. (1982): Interpunktion – Zeichensetzung im Unterricht. In: Praxis Deutsch 55, 10-21
- Müller, H-G. (2007): Zum „Komma nach Gefühl“. Implizite und explizite Kommakompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Frankfurt: Peter Lang GmbH. 298 S.
- Ossner, J. (2006): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh.
- Primus, B. (1993): Sprachnorm und Sprachregularität: Das Komma im Deutschen. In: Deutsche Sprache 21. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation. S. 244-263
- Primus, B. (2006): Syntaktische Determination statt rhetorischer Freiheit: das Komma im Deutschen und Rumänischen. In: Ehlich, K. (Hrsg.): Interpunktionen. Tübingen: Stauffenburg. S. 141-167
www.idsl1.phil-fak.uni-koeln.de/.../Primus_Rhetorische_Freiheit_2006 aufgerufen am 6.10.2015
- Primus, B. (1997): Satzbegriff und Interpunktion. In: Augst, G. et al. (Hrsg.): Zur Neueregulation der deutschen Orthographie. Begründung und Kritik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. S. 463-488
- Primus, B. (2010): Strukturelle Grundlagen des deutschen Schriftsystems. In: Bredel, U.; Müller, A.; Hinney, G. (Hrsg.): Schriftsystem und Schriffterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin: de Gruyter. S. 2-27
- Rauch, M.; Wurster, E. (1997): Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Frankfurt: Peter Lang. 411 S.
- Richter, T.; Christmann, U. (2006): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz: Bedingung, Diskussion, Funktion. Weinheim/ München: Juventa. S. 25-58
- Sappok, C. (2011): Das deutsche Komma im Spiegel von Sprachdidaktik und Prosodieforschung. Forschungslage – „Parsing vs. Phrasing“ – Experimente. Berlin: LIT VERLAG Dr. W. Hopf. 527 S.
- Sappok, C. (2012): Wann wird eine Kommaposition als solche wahrgenommen? Eine Untersuchung in Jgst. 6 mit einem zu kommatierenden Fremdtext. In: Didaktik Deutsch 33, 38-58
- Scheuringer, H. (1996): Geschichte der deutschen Rechtschreibung. Ein Überblick. Mit einer Einführung zur Neueregulation ab 1998. Wien: Edition Praesens. 142 S.
- Woolfolk, A. (2008): Pädagogische Psychologie. 10. Auflage – bearbeitet und übersetzt von Prof. Dr. Ute Schönplugh. München: Pearson. 833 S.
- Zollinger, M. (1940): Sinn und Gebrauch der Interpunktion. Erlenbach-Zh.: Rentsch

9. ANHANG

Anhang 1

7.3 Übungen zur Rechtschreibung

Aufzählungen

Die Eisenbahn verändert Stadt und Land

Die Eisenbahn führte zu einem *Anwachsen*, einem *Wuchern* der Städte. Schon um 1850 konnte man in einer Zeitung lesen: „Heute arbeiten *Kaufleute oder Bankiers* oft im Zentrum der Hauptstadt. Sie wohnen aber mit ihren *Familien* 15, 20 oder noch mehr Meilen außerhalb der City.“ Trotzdem konnten sie aufgrund des *neuen und schnellen* Fortbewegungsmittels ihre *Geschäfte, Kontore und Büros* frühmorgens erreichen. Abends kehrten sie *rasch und sicher* nach Hause zurück. Die Stadt *veränderte sich dauernd*, *drang weiter ins Land hinein*.

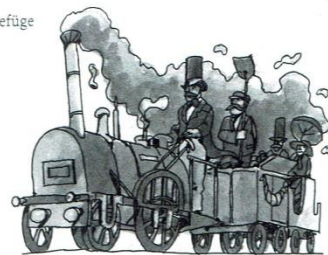
- 1 a) Schreibt die *hervorgehobenen Wortgruppen* in euer Heft.
- b) Unterstreicht im Heft die *Kommas* in den Aufzählungen.
- c) Formuliert Regeln zur *Kommasetzung* in Aufzählungen.

Satzreihe und Satzgefüge

(1) Die ersten Eisenbahnen, die erstmals vor beinahe 200 Jahren in England fuhren, erreichten eine Durchschnittsgeschwindigkeit von 20 bis 30 Meilen in der Stunde. (2) Dies war das Dreifache der Geschwindigkeit, die von den Postkutschen erreicht werden konnte. (3) Trotz dieses Fortschritts gab es auch Bedenken, die sich vor allem auf die Gesundheit bezogen. (4) So beklagten sich die Lokführer über die Erschütterungen der Lokomotive während der Fahrt, auch die Heizer litten unter den dauernden Stößen und Seitenschwenkungen. (5) Viele Lokführer standen auf den Zehenspitzen oder sie platzierten Sprungfedern unter einem Standbrett. (6) Sie wollten damit die fehlende Federung ersetzen. (7) Die Passagiere, die auf weichen Sitzen saßen, mussten auch leiden. (8) Manche klagten über die sehr starke Beanspruchung der Augen aufgrund des ungewohnt raschen Wechsels der äußeren Eindrücke, andere fürchteten um ihren Gehörsinn wegen des noch nie vernommenen Lärms. (9) Manche Reisende sehnten sich noch nach Jahren nach der langsameren Kutsche, einige fühlten sich wie lebende Pakete. (10) Mit der Verbesserung des Komforts wurde die Bahn dann immer beliebter, da sie den Reisenden so rasch an sein Ziel bringen konnte.

- 2 a) Sucht aus dem Text die Satzreihen (Hauptsatz + Hauptsatz) heraus.
- b) Untersucht, wo ein Komma gesetzt ist.
- c) Formuliert eine Regel zur Zeichensetzung bei Satzreihen.
- 3 a) Schreibt die Satzgefüge (Hauptsatz + Nebensatz) heraus.
- b) Unterstreicht den Hauptsatz und den Nebensatz in unterschiedlichen Farben.
- c) Untersucht, wo ein Komma gesetzt ist.
- d) Formuliert eine Regel zur Zeichensetzung beim Satzgefüge.

► S. 121
Satzreihe
und Satzgefüge



Mut – Freude – Spaß – Leichtsinn

- 1** Hier fehlt doch etwas!
Welche unterschiedlichen Bedeutungen findet ihr?

Wir empfehlen ihm nichts zu den Spielregeln zu sagen.
(Was wird wem empfohlen?)
Heike verspricht ihrer Freundin das Trikot zu färben.
(Wessen Trikot wird gefärbt?)
Er riet dem Jungen schnell zu helfen.
(Wer soll hier wem helfen?)
Henrik Daniel sein Bruder und Sabrina wollten sich das Spiel ansehen.
(Wie viele Personen wollten sich das Spiel ansehen?)

- 2** Schreibt die Sätze zweimal auf, setzt die Kommas unterschiedlich, z. B.:

Wir empfehlen, ihm nichts zu den Spielregeln zu sagen.
Wir empfehlen ihm, nichts zu den Spielregeln zu sagen.



Satzzeichen unter sich

Hans Manz

Wenn ich Komma Komma Komma
Die Sätze nicht gliedern würde Komma
Könnte man sie gar nicht verstehen Punkt

Ach Komma du Großhans Komma
Du willst mehr sein als ein Fragezeichen Fragezeichen

- 3** Schreibt den Text von Hans Manz ab. Setzt an einigen Stellen anstelle eines Wortes das Satzzeichen.

Anhang 3

1.1. Übersicht der ausgewählten Sprachbücher (nach Schulformen sortiert)

Titel	Art	Verlag	Jahr	Schulform
Bausteine 4	Sprachbuch	Diesterweg	2005	Grundschule
Papiertiger 4	Sprach- u. Lesebuch	Diesterweg	2007	Grundschule
deutsch.kombi 4	Sprach- u. Lesebuch	Klett	2006	Hauptschule
deutsch.kombi 5	Sprach- u. Lesebuch	Klett	2006	Hauptschule
deutsch.kombi 6	Sprach- u. Lesebuch	Klett	2006	Hauptschule
Deutschbuch 1	Sprach- u. Lesebuch	Cornelsen	2004	Gymnasium
Deutschbuch 2	Sprach- u. Lesebuch	Cornelsen	2004	Gymnasium
Deutschbuch 3	Sprach- u. Lesebuch	Cornelsen	2004	Gymnasium
Deutschbuch 4	Sprach- u. Lesebuch	Cornelsen	2005	Gymnasium

1.2. Weitere Informationen zu den Sprachbüchern

Titel	Lehrerband	Jahr	Neue RS
Bausteine 4	Kommentare	2005	Ja
Papiertiger 4	Kommentare und Kopiervorlagen	2007	Ja
deutsch.kombi 4	Lehrerband mit Kopiervorlagen	2006	Ja
deutsch.kombi 5	Lehrerband mit Kopiervorlagen	2006	Ja
deutsch.kombi 6	Lehrerband mit Kopiervorlagen	2006	Ja
Deutschbuch 1	Deutschbuch 1/ 2 Ideen für den Unterricht und Handreichungen für den Unterricht	2005	Ja
Deutschbuch 2	Deutschbuch 1/ 2 Ideen für den Unterricht und Handreichungen für den Unterricht	2005	Ja
Deutschbuch 3	Handreichungen für den Unterricht	2005	Ja
Deutschbuch 4	nicht vorliegend		Ja

Verbindliche Versicherung

„Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt und dass ich alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, kenntlich gemacht habe.“

Einverständniserklärung

„Im Falle der Aufbewahrung meiner Arbeit im Staatsarchiv erkläre ich mein Einverständnis, dass die Arbeit Benutzern zugänglich gemacht wird.“

Unterschrift:

Datum: